Niveau(x) d'enseignement: 8 Numéro EDUQ : 8370593
Centre d'intérêt: 560

Bujold, Nérée, 1941-.

La Formation dans le domaine affectif / par Nérée Bujold. -- 2e épreuve.
-- Québec : Université Laval, Service de pédagogie universitaire, 1982.
vi, 121 p. ; 28 cm.

"Document de travail".

Cote Dewey: 370.15/B932f Cote LC: LB/1051

Descripteur(s): *Comportement affectif *Développement affectif *Développement de l'étudiant *Objectifs d'enseignement *Objectifs de comportement *Elaboration d'objectifs *Méthode d'évaluation *Instrument d'évaluation *Universitaire (Niveau)

Les nouveaux courants de pensée en éducation soulignent l'importance d'une formation globale de la personnalité. Il importe dès lors de tenir compte de cette composante essentielle de la nature humaine qu'est le domaine affectif. L'ouvrage vise à sensibiliser les enseignants à l'importance de cette dimension et à les inciter à en tenir compte dans leur activité professionnelle. Il présente à cet effet une définition opérationnelle des composantes du domaine affectif et un guide susceptible d'aider à la définition d'objectifs d'ordre affectif.

Le cahier est divisé en quatre leçons conçues selon le plan suivant: objectifs de la leçon, introduction, exposé, conclusion, références et exercices suggérés. Les leçons abordent les points suivants: 1. les objectifs de formation dans le domaine affectif; 2. la validation et la pondération des objectifs; 3. les stratégies d'intervention dans le domaine affectif; 4. l'évaluation de l'atteinte des objectifs d'ordre affectif. L'ensemble dresse un panorama complet de la situation et de la méthodologie en ce qui concerne la formation dans le domaine affectif.

Type de document: d
Auteur de l'analyse: ar

E D U Q 8370593

LA FORMATION DANS LE DOMAINE AFFECTIF

NEREE BUJOLD CONSULTANT
SERVICE DE PEDAGOGIE UNIVERSITAIRE
UNIVERSITE LAVAL

DEUXIEME EPREUVE
Document de travail

E D U Q 8370593

LA FORMATION DANS LE DOMAINE AFFECTIF

par

NEREE BUJOLD

CONSULTANT EN PEDAGOGIE UNIVERSITAIRE

UNIVERSITE LAVAL

DEUXIEME EPREUVE

DOCUMENT DE TRAVAIL

© Tous droits réservés. Droits d'auteur 1982.

Québec, 2 Novembre 1982.

TABLE DES MATIERES

Pages

PREMIERE LECON.....1

LES OBJECTIFS DE FORMATION DANS LE DOMAINE AFFECTIF.....1

OBJECTIFS DE LA LECON.....2

INTRODUCTION.....4
Contenu.....4
Les grandes conclusions.....4
Un modèle taxonomique.....6

Les besoins.....6
Les valeurs.....10
Constituants des valeurs.....12
Attributs des valeurs.....13
Le continuum perceptions-attitudes.....14
Les comportements.....15
Attitudes et habitudes.....15
L'objectif spécifique.....15
Exemple de valeur.....16
Exemple de perceptions attitudes.....16
Exemple d'habitudes de comportements.....16
Comment aborder le développement des objectifs d'ordre affectif.....17

LA PROBLEMATIQUE DES OBJECTIFS D'ORDRE AFFECTIF.....18
La communication des objectifs.....19
Tous les cours ont des objectifs d'ordre affectif.....20

CONCLUSION.....21

REFERENCES.....22

EXERCICES SUGGERES.....24

DEUXIEME LECON

VALIDATION ET PONDERATION DES OBJECTIFS.....25

OBJECTIFS DE LA LECON.....25

INTRODUCTION.....26

Définitions.....26

Validation.....26
Pertinence vs importance.....27
La pondération.....27
Méthodes de validation.....28
La méthode des jugements pairés.....28
Exemple de directives.....28
La méthode des intervalles apparaissant égaux.....29
La méthode des appariements successifs.....30
Exemple d'application.....30
COMMENT CHOISIR ENTRE LES METHODES.....30
Vérification de la représentativité.....32

CONCLUSION.....33

REFERENCES.....34

EXERCICES SUGGERES.....35

TROISIEME LECON
LES STRATEGIES D'INTERVENTION DANS LE DOMAINE AFFECTIF.....36

OBJECTIFS DE LA LECON.....37

INTRODUCTION.....38

MODES D'INTERVENTION DANS LE DOMAINE AFFECTIF.....38

La réponse aux besoins.....39
Le counseling.....40
La persuasion.....40
l'interaction sociale.....41
L'exemple.....41
L'exercice.....42
Les renforcements.....42
l'évaluation.....42

LA PLANIFICATION DES INTERVENTIONS (STRATEGIES).....43

CONCLUSION.....45

REFERENCES.....46

EXERCICES SUGGERES.....48

QUATRIEME LECON.....50

L'EVALUATION DE L'ATTEINTE DES OBJECTIFS D'ORDRE AFFECTIF....50

OBJECTIFS DE LA LECON.....50

INTRODUCTION.....51

DEFINITIONS.....51

L'évaluation.....51
La mesure.....52
Les qualités de la mesure.....52
La validité.....52
La fidélité.....53
L'observation.....53

LES EXPRESSIONS.....53

Pourquoi évaluer.....53
L'évaluation formative.....54
L'évaluation sommative.....54
L'évaluation diagnostique.....54
Comment évaluer.....54
L'évaluation normative.....54
L'évaluation critérieé.....55
L'évaluation "ipsative".....55
L'objet d'observation.....56
Les catégories d'observation.....57
Observation systématique et non systématique.....57
Observation introspective et observation allospective.....57
Observation longitudinale et transversale.....58
Notation immédiate et notation différée.....58
Notation par trait ou par fait.....58
Notation ouverte ou notation fermée.....58

LES PROCEDURES D'EVALUATION DANS LE DOMAINE AFFECTIF.....59

Les méthodes basées sur l'observation.....59
Le dossier anecdotique.....60
Les listes de contrôle.....61
Les entrevues.....61
Les sociogrammes.....62
Les échelles de distance sociale.....59
Les questionnaires "devinez qui".....63
Les formulaires de données biographiques.....64
Les inventaires de personnalité.....65
Les inventaires d'intérêts.....65
Les questionnaires et échelles d'attitudes.....65
Les techniques projectives.....67
Questionnement.....68
L'instrument de mesure.....69
Le choix des indicateurs.....70
Nombre de traits.....71
Nombre d'indicateurs.....71
Choix de l'échelle de jugement.....71
Le nombre de réponses possibles.....71
Le choix du qualificatif.....72
Vérification de la fidélité de la mesure.....72
La concordance entre évaluateurs.....72

La consistance interne.....78
Formation des évaluateurs et fidélité.....79

LA PROBLEMATIQUE DE L'EVALUATION DANS LE DOMAINE AFFECTIF....80

Qui doit évaluer.....80
Quand doit-on évaluer dans le domaine affectif.....81
Comment doit-on évaluer.....81
Pourquoi évaluer.....82

CONCLUSION.....83

REFERENCES.....84

EXERCICES SUGGERES.....87

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1: Les constituants du domaine affectif selon quelques auteurs.....6
Tableau 2: Modèle taxonomique pour les objectifs du domaine affectif.....8
Tableau 3: Hiérarchie des besoins selon Maslow (1954).....10
Tableau 4: Constituants des valeurs (selon Perron).....13
Tableau 5: Attributs des valeurs selon Perron.....14
Tableau 6: Exemples d'objectifs du domaine affectif de différents niveaux, applicables à la formation du personnel de santé.....17
Tableau 7: Liste des procédés de mesure utilisables pour l'évaluation des comportements affectifs selon Ahman et Glock (1981).....59
Tableau 8: Echelle d'acceptation sociale.....63
Tableau 9: Inventaire de comportements.....64
Tableau 10: Formulaire de données biographiques.....64
Tableau 11: Exemple d'un inventaire de personnalité.....65

LISTE DES FIGURES

Figure 1: Sociogramme d'un groupe d'étudiants.....62
Figure 2: Illustration d'une tache d'encre telle qu'utilisée dans le test Rorschach.....67
Figure 3: Le cas d'un jugement pairé dans une table de contingence.....73
Figure 4: Répartition des jugements de deux évaluateurs sur cinq sujets de manière à ce que le f de Debaty soit 1.00.....74

Figure 5: Répartition dans une table de contingence des jugements de deux juges sur cinq sujets différents.....77

ANNEXES..... 89

Annexe 1: Analyse exploratoire des objectifs affectifs pour la formation des infirmières..... 89
Annexe 2: Evaluation des attitudes du stagiaire Validation du contenu.....97
Annexe 3: Evaluation des attitudes du stagiaire Grille d'évaluation.....109
Annexe 4: Evaluation des attitudes du stagiaire Profil des résultats.....117

PREMIERE LECON

LES OBJECTIFS DE FORMATION DANS LE DOMAINE AFFECTIF: PROBLEMATIQUE ET FORMULATION

OBJECTIFS DE LA LECON

Objectif général.

Après avoir
1. lu le texte qui suit,
2. complété les exercices et
3. obtenu une rétroaction d'un spécialiste du domaine,
le lecteur devrait être capable de
-formuler et
-hiérarchiser des objectifs de formation dans le domaine affectif.

Objectifs spécifiques.

A cette fin le lecteur devrait pouvoir:

-nommer quelques auteurs qui ont traité des objectifs du domaine affectif.

-énumérer les principales composantes du domaine affectif proposées par quelques auteurs qui ont publié dans le domaine.

-résumer la pensée des auteurs qui ont traité de la communication des objectifs affectifs.

-expliquer le modèle taxonomique du domaine affectif proposé dans le présent document.

-identifier les besoins sous-jacents aux valeurs qu'il privilégie au sein de ses cours.

-énoncer les valeurs qu'il entend privilégier au sein de ses cours.

-énoncer les perceptions, émotions, intérêts, motivations et attitudes conditionnés par les valeurs qu'il entend privilégier au sein de ses cours.

-décrire les comportements ou traces de comportements conditionnés par les valeurs qu'il privilégie et les composantes affectives que ces valeurs sous-tendent.

-expliquer les problèmes d'éthique inhérents à la communication, à la non-communication et à la poursuite d'objectifs du domaine affectif.

Après avoir pratiqué à quelques reprises les modalités que nous proposons, le lecteur devrait avoir l'habitude de formuler des objectifs du domaine affectif pour chacun de ses cours.

INTRODUCTION

La plupart des programmes de formation comprennent des objectifs assez explicites sur le plan de la compétence théorique (domaine cognitif). Certains programmes , même au niveau universitaire , comprennent aussi des objectifs du domaine psychomoteur. Les auteurs consultés identifient pourtant un autre domaine de formation, celui-là beaucoup moins défini dans les programmes: il s'agit du domaine affectif.

Selon plusieurs responsables de programmes de formation, quand ils rencontrent d'anciens étudiants ou des employeurs , ceux-ci font mention d'une faiblesse dans la formation soit au niveau des attitudes, des modes de comportement ou autres variables considérés comme constituants du domaine affectif.

En milieu de travail, les programmes de formation des cadres que nous avons consultés accordent une place importante au développement de nouvelles attitudes facilitant la communication avec les clients ou les employés, au développement du leadership et de la motivation. Il s'agit, semble t-il, d'un domaine où les besoins sont grands, mais dont les principes sont encore peu définis. Il y a lieu , selon certaines personnes de se demander s'il est possible de provoquer des changements chez une personne au niveau des attitudes. Voilà donc le problème des objectifs du domaine affectif.

Le contenu

Toute étude portant sur les objectifs du domaine affectif ne saurait être complète sans un regard du côté de la recherche effectuée en ce domaine.

1. Nous présenterons les grandes conclusions qui ressortent des principales recherches.
2. Nous proposerons un modèle taxonomique devant guider la formulation et la hiérarchisation des objectifs du domaine affectif.
3. Nous poserons un problème d'éthique créé par la non-divulgation des dits objectifs ainsi que des moyens choisis pour les atteindre.

Les grandes conclusions

L'histoire de la formation dans le domaine affectif est aussi longue que celle de l'éducation. En effet, deux des premiers éducateurs à nous avoir laissé des textes sur le

sujet, Aristote et Platon(Ross 1959), considéraient la formation morale (affective) comme la plus importante. Plus près de nous, les travaux de Carl Rogers(1967) et de ses disciples s'inscrivent dans une perspective de développement à la fois des valeurs et des attitudes. Depuis bientôt un quart de siècle, un mouvement, dit des relations humaines, semble avoir imprégné les styles d'administration des grandes entreprises et présidé à la mise sur pied de programmes de formation soit en animation ou en relations humaines. Tous ces cours visent, de prime abord, à développer des variables affectives de la personnalité.

Bloom et al.(1956) ont été les premiers à utiliser officiellement l'expression "domaine affectif" quand ils ont divisé en trois grands domaines les objectifs en éducation : le cognitif, le psychomoteur et l'affectif. Plus tard, ce même groupe de chercheurs a publié une analyse de ce dernier domaine (Krathwohl et al. 1964). Ils font état, dans leurs écrits, de l'imprécision des objectifs d'ordre affectif retrouvés dans les cours qu'ils ont analysés.

En s'inspirant de Ktrathwohl et al.(1964), d'autres auteurs ont poursuivi la réflexion sur le sujet et ont proposé ce que l'on pourrait considérer comme des définitions taxonomiques des objectifs d'ordre affectif. L'examen de ces définitions pourra nous faire comprendre la complexité du sujet. Pour Krathwohl et al.(1964), le domaine affectif comprend les intérêts(réception), les attitudes(réponse), les valeurs(valorisation), l'appréciation(organisation) et l'adaptation(détermination). Fiss et Harbeck(1969), pour leur part, limitent les objectifs d'ordre affectif aux valeurs, aux intérêts et aux attitudes. Barber et al.(1972) voient comme composantes du domaine affectif, l'engagement, les émotions, l'attention, la perception des autres, les attitudes, la perception de soi et l'interaction avec les pairs. Khan et Weiss(1973) rapportent, après une revue exhaustive de la littérature, les composantes suivantes: attitudes, valeurs, intérêts, motivation, anxiété, appréciation, adaptation et autres caractéristiques de la personnalité, sous la rubrique de comportements affectifs.

Tableau 1: Les constituants du domaine affectif selon quelques auteurs.

Krathwohl et al. (1964)	Fiss et Harbeck (1969)	Barber et al. (1972)	Khan et Weiss (1973)
Réception	valeurs	engagement	attitudes
réponse	intérêts	émotions	valeurs
valorisation	attitudes	attention	intérêts
organisation		perception	motivation
détermination		des autres	anxiété
		attitudes	appréciation
		percep. de soi	adapation
		interaction	etc
		avec les pairs	

Un modèle taxonomique.

La consultation des différents auteurs qui ont abordé le domaine affectif et fait un effort d'opérationnalisation des objectifs du domaine affectif nous ont amené à proposer, pour la formulation et la hiérarchisation de ces objectifs, un modèle taxonomique que nous illustrons graphiquement au tableau 2, et que nous expliquons de façon plus détaillée dans les paragraphes qui suivent. Ce modèle semble surtout près des théories mises de l'avant par Katz(1960).

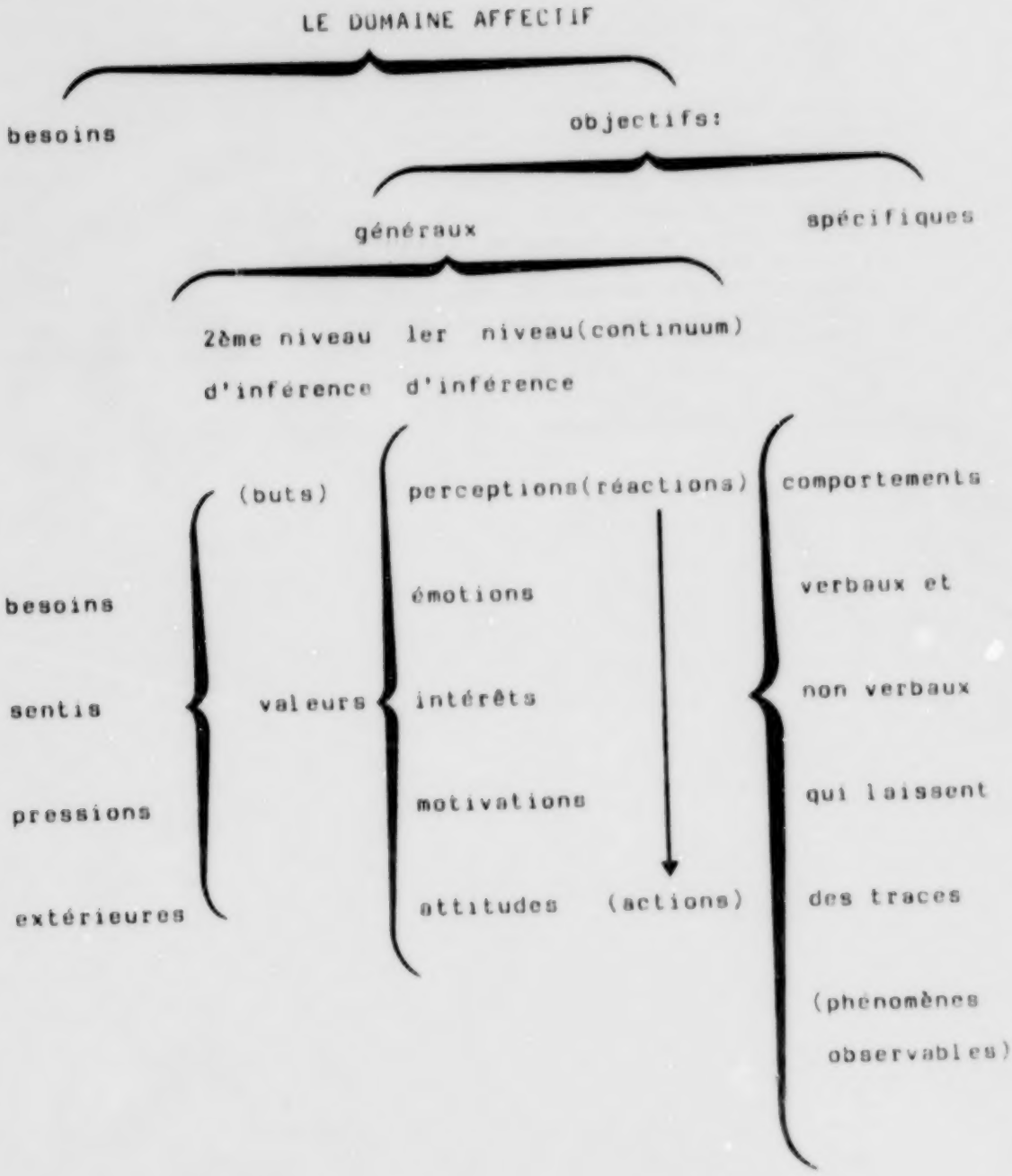
Les besoins

D'après le tableau 2, les besoins constituent le fondement de tous les objectifs d'ordre affectif, mais ne sont pas eux-mêmes des objectifs. Un besoin peut être défini comme la différence entre une situation désirable et une situation existante. Les besoins provoquent une tension chez la personne privée de ce qu'elle désire. Maslow (1954), dans sa désormais célèbre hiérarchie des besoins, distingue les besoins primaires et les besoins secondaires.

Les besoins primaires sont directement reliés à l'existence de la personne, ce sont:
1) les besoins de conservation de soi, c'est à dire: manger, boire, respirer, s'abriter et se vêtir,
2) les besoins de sécurité psychologique, comprenant: la précision du futur, la fidélité, une certaine routine, la liberté, la beauté et la paix de l'esprit et enfin
3) les besoins d'acceptation sociale, comprenant l'amour, l'affection, la propriété, le respect, la confiance, la compréhension, l'acceptation et une place dans le groupe(insertion sociale).

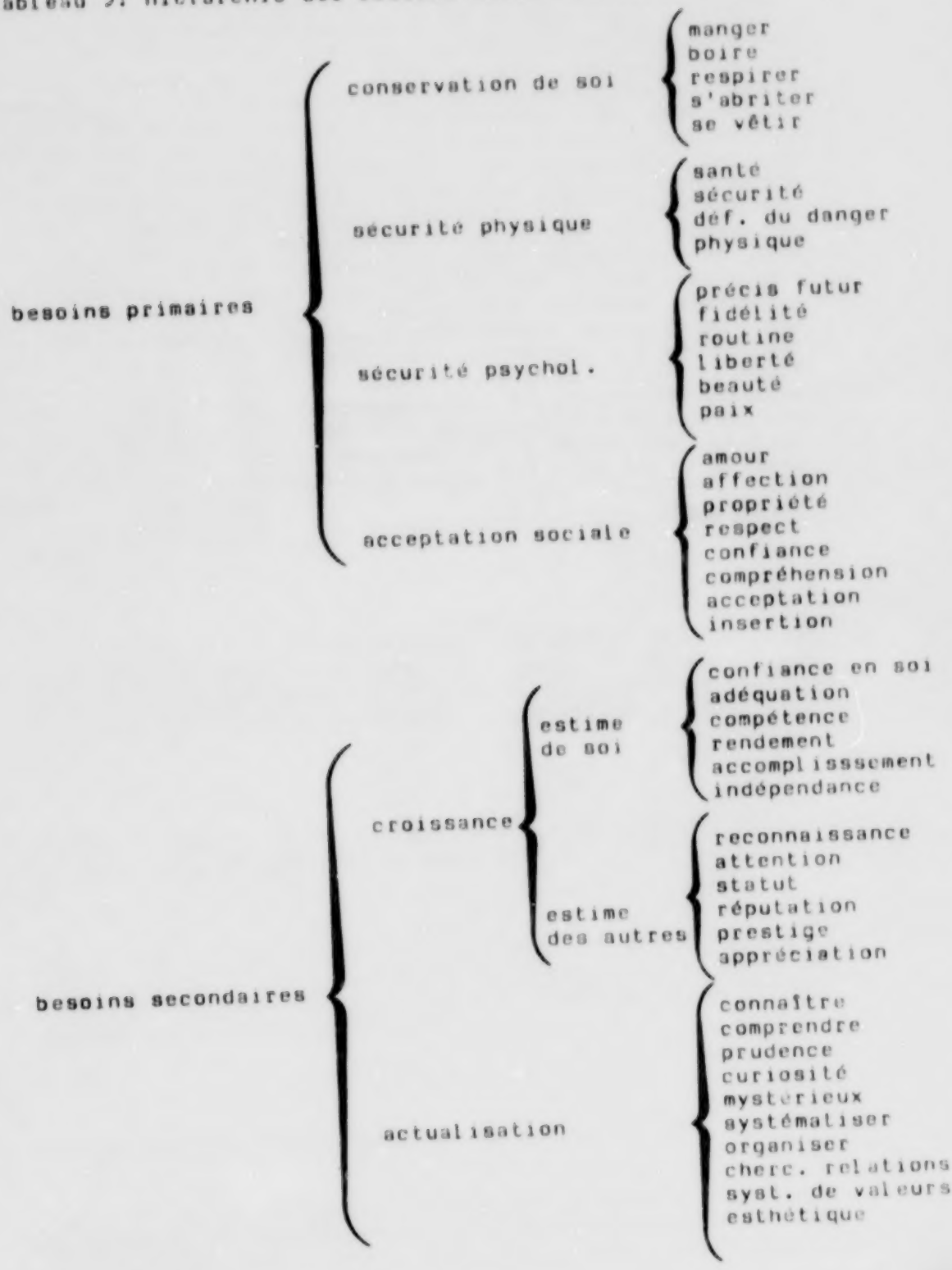
Les besoins secondaires comprennent:
1) les besoins de croissance, c'est à dire, l'estime de soi, ce qui se manifeste par la confiance en soi, l'adéquation , la compétence, le rendement, l'accomplissement et l'indépendance; l'estime des autres qui se manifeste par la reconnaissance, l'attention, le statut, la réputation, le prestige et l'appréciation;
2) les besoins d'actualisation de soi, c'est à dire, le besoin de connaître et de comprendre, la prudence, la curiosité, l'attrait du mystérieux, le besoin de systématiser, d'organiser et de chercher des relations, le besoin de se donner un système de valeurs et d'appréciation esthétique. (voir tableau 3)Selon Maslow(1972),dans son processus de développement, la personne porte son attention sur un besoin secondaire seulement quand les besoins primaires sont satisfaits. Il en va de même à l'intérieur des besoins primaires et secondaires,la satisfaction d'un besoin de conservation provoque l'émergence d'un besoin de sécurité et ce n'est que lorsque ces besoins de sécurité sont satisfaits qu'émerge le besoin d'acceptation sociale.

Tableau 2: Modèle taxonomique pour les objectifs du domaine affectif.



Selon nombre d'auteurs, dont Maslow(1968), il n'est pas possible de créer des besoins; on peut tout au plus faire émerger des besoins latents ou remplacer des objets de besoins par des substituts nouveaux. Selon notre modèle toutefois, pour opérer ou provoquer un changement au niveau des composantes affectives de la personnalité , il faut d'abord combler les besoins primaires susceptibles de provoquer des blocages au niveau de ces dites composantes affectives. En comblant les besoins , on permet ainsi à l'attention de se porter sur d'autres objets. Par exemple, les missionnaires qui veulent évangéliser les peuples commencent toujours par soigner le corps de ces derniers et par améliorer leur alimentation; c'est seulement une fois ces besoins primaires comblés de façon évidemment relative que ces peuples sont disposés à entendre parler de religion. Selon Perron (1981), il faut distinguer deux ordres de besoins, les besoins sentis et les besoins dus aux pressions extérieures. Les premiers résistent davantages à l'influence des autres et à l'usure du temps. Selon le modèle psychanalytique, (Schafer 1966) les besoins sentis influencent le développement des valeurs du moi et les pressions extérieures influencent le développement des valeurs du surmoi. "Transgresser les valeurs du surmoi suscite la culpabilité alors qu'outrepasser les valeurs du moi entraîne déception et mécontentement" (Perron 1981,p.10).

Tableau 5: hiérarchie des besoins selon Maslow (1954)



Les valeurs

Selon notre modèle, les valeurs constituent un deuxième niveau d'inférence des objectifs d'ordre affectif. Une modification de la hiérarchie des valeurs pourrait donc constituer le grand objectif affectif de tout programme de formation, la hiérarchie des valeurs étant conditionnée par la hiérarchie des besoins. Tous les autres objectifs d'ordre affectif, intégrés à l'intérieur de programmes de formation, n'auraient d'autre raison d'être que de modifier cet ordre hiérarchique et à l'inverse, l'atteinte de tout autre objectif d'ordre affectif suppose au préalable une modification dans l'ordre hiérarchique des valeurs.

Perron (1981) consacre le premier chapitre de son volume à la définition du concept de valeur. Après une revue exhaustive de la littérature, il relève trois définitions qui semblent rallier les auteurs.

La première, celle de Kluckhohn (1951) présente la valeur comme

"une conception du désirable, explicite ou implicite, distinctive d'un individu ou caractéristique d'un groupe, qui influence la sélection de moyens et de fins d'action à partir de modalités disponibles"(p.395).*

Tisdale (1961), à la lumière des écrits publiés entre 1930 et 1960 conclut que les valeurs sont

"des construits motivationnels liés à des différences perçues dans le comportement téléo-orienté et réflétés par la sélection d'alternatives d'action offertes par des situations sociales"(p.71).*

Enfin, Rokeach (1973) définit la valeur comme

"une croyance durable à l'effet qu'un mode de conduite spécifique ou une fin d'existence est personnellement ou socialement préférable à son opposé ou à sa contrepartie" (p.5).*

Nucci (1982)^distingue deux sortes de valeurs , soient les valeurs dites conventions sociales et les valeurs morales que l'on pourrait qualifier d'absolues, issues d'un concept de justice et de ce qui est bien ou mal. Selon cet auteur on retrouve beaucoup de confusion en éducation à cause de l'incapacité de certains éducateurs de distinguer entre ces deux sortes de valeurs.

Tentons enfin notre propre définition de valeur. Une valeur c'est l'importance relative accordée par une personne à une partie ou à l'ensemble des objets, des personnes ou des phénomènes de son environnement. Ainsi, nous pouvons affirmer que tout a une valeur pour chacun d'entre nous. Ce qui importe, c'est l'ordre d'importance que nous accordons à chaque élément de ce tout. Par exemple, la religion , l'argent et la famille sont trois valeurs, puisque ces trois éléments ont une importance en soi, mais lequel des trois nous paraît le plus inportant. Nou sommes bien conscients que cet ordre d'importance influencera notre comportement et les composantes internes de notre personnalité.

Constituants des valeurs

Perron identife trois dimensions essentielles dans le concept de valeur: le cognitif , l'affectif et le conatif. Selon lui, "du point de vue cognitif, les valeurs font appel au processus d'abstraction, de représentation et d'évaluation dont la mise en oeuvre résulte en l'établissement de significations formelles." ..."les réalités conçues sous forme de valeurs sont des modalités d'être ou d'agir et des fins d'existence qui, pour un individu, se trouvent dans un ordre de préférabilité l'une par rapport à l'autre"(p.5). Les modalités d'être ou d'agir constituent des valeurs instrumentales, et les fins d'existence des valeurs terminales.

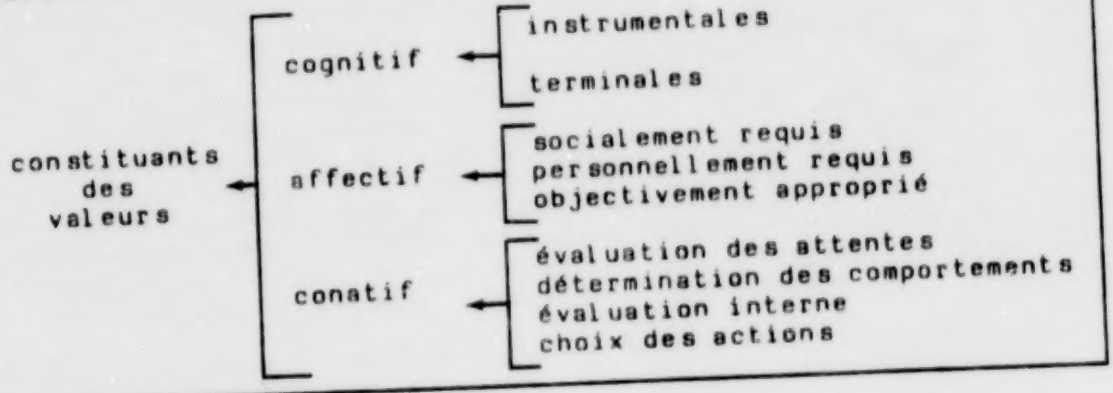
Du point de vue affectif, toujours selon Perron, les valeurs de par leur caractère de désirable, ont une "connotation normative" et "tiennent lieu de standards". Le point de vue affectif des valeurs serait donc directement relié à la conduite du comportement . Cette dernière conception de la valeur la rapprocherait du devoir, c'est à dire, " de

1) ce qui est socialement requis,
2) ce qui est personnelement requis et
3) ce qui est objectivement approprié".

Du point de vue conatif, la valeur est une "variable

médiatrice qui conduit à l'action, c'est à dire à la sélection parmi d'autres d'une façon de se comporter dans une situation donnée". Les personnes se servent des valeurs pour définir et évaluer leur environnement et leurs choix; ceci se fait en quatre étapes.
1) "L'évaluation des attentes, des contraintes et des exigences produites par les variables situationnelles".
2)"La détermination des types de comportements appropriés à la situation".
3)L'évaluation interne, centration sur des priorités en fonction des besoins personnels, des exigences contextuelles et des attentes des pairs.
4) Le choix des actions en vue d'atteindre la plus grande satisfaction.

Tableau 4: Constituants des valeurs (selon Perron).



Attributs des valeurs

Toujours selon Perron (1981), la valeur possède plusieurs attributs, soient: la stabilité (propriété de durer dans le temps et à travers les situations), la hiérarchisation (organisation en système, on dit bien un système de valeurs), la généralité (transcendent un objet précis ou une situation particulière, par exemple, le bonheur), caractère explicite ou implicite (consciente ou inconsciente), désir ou obligation (prolongement d'un besoin senti ou réponse à une pression extérieure), propriété du sujet (par exemple, le succès, la compétition, la gloire) ou de l'objet (par exemple, l'argent, une voiture, une maison).

Le concept de valeur pourrait à lui seul faire l'objet d'une présentation beaucoup plus longue , nous référons le lecteur intéressé au volume de Jacques Perron (1981), dont nous avons bien imparfaitement rapporté quelques passages. Il pourra ainsi entreprendre une réflexion indispensable sur la place des valeurs en éducation.

Tableau 5: attributs des valeurs (selon Perron).

attributs des valeurs	stabilité hiérarchisation généralité caractère explicite-implicite désir ou obligation propriété du sujet ou de l'objet

Le continuum perceptions-attitudes

L'ordre hiérarchique des valeurs conditionne un premier niveau d'inférence dans le domaine affectif: il s'agit des principales caractéristiques de la personnalité, caractéristiques que nous avons énumérées dans notre modèle selon un ordre logique formant un continuum allant des réactions de la personne jusqu'à ses actions. Nous utilisons l'expression continuum plutôt que hiérarchie, parce que nous hésitons à qualifier notre modèle de hiérarchie, puisque qualifier les attitudes de plus importantes ou complexes que les perceptions nous paraît hasardeux. Ces caractéristiques sont dans l'ordre: les perceptions, les émotions, les intérêts, les motivations et les attitudes.

Les perceptions sont des fonctions par lesquelles l'esprit se représente les objets.
Les émotions sont des réactions physiologiques permettant la libération des tensions.
Les intérêts sont les forces d'attraction d'un individu vers un objet.
La motivation c'est l'incitation générale à agir caractérisant un individu en état de besoin.
Les attitudes sont des prédispositions à agir qui se traduisent en modes d'action.

Les perceptions sont, à notre avis, des réactions de l'organisme aux stimuli de son environnement et les attitudes, des modes d'action; les autres caractéristiques se situant sur le continuum, c'est-à-dire étant plus ou moins actions et réactions. Ainsi, les émotions sont très près des perceptions, mais elles s'expriment par des manifestations déjà observables, par exemple, rougir sous l'effet de la gêne. Les intérêts sont à mi-chemin entre les réactions et les actions puisqu'ils orientent l'action. Enfin, les motivations poussent à l'action. À notre avis, plus les comportements sont devenus habitudes, plus ils tendent à témoigner de la présence des attitudes.

Dans ce continuum , les attitudes supposent la présence de perceptions, mais l'inverse n'est pas nécessairement vrai. Ce n'est que lorsque les valeurs ont atteint un niveau élevé d'intégration qu'elles conditionnent des attitudes, lesquelles conditionnent à leur tour les habitudes de comportement. Bien sûr, les perceptions, les émotions , les intérêts et les motivations, peuvent aussi conditionner les comportements, sans pour autant qu'il y ait présence d'attitudes (par exemple, crier sous l'effet d'une surprise), mais ces comportements auront un caractère plus occasionnel.

Les comportements

Selon notre modèle taxonomique, les caractéristiques de la personnalité que sont le continuum "perceptions-attitudes" conditionnent les comportements. Il importe toutefois de signaler qu'un seul comportement accidentel ne peut permettre de conclure à la présence d'une caractéristique de la personnalité; seuls les comportements répétitifs, indices d'habitudes , sont en général perçus comme indicateurs de ces composantes affectives. Les habitudes de comportements pourraient ainsi devenir objectifs spécifiques d'ordre affectif. Plus l'habitude sera marquée, plus elle sera l'indice d'une attitude; si elle est moins marquée, elle pourra être l'indice de motivation ou d'intérêt, voire même d'émotion ou de perception.

Attitudes et habitudes

Shaw et Wright (1967) relient plutôt les habitudes aux traits qu'ils considèrent d'ailleurs comme très près des attitudes. Dewey (Allport 1967) associe pourtant les notions d'attitudes et d'habitudes. Ce constat nous paraît particulièrement intéressant, puisqu'il nous permet de formuler des objectifs d'ordre affectif en termes de comportements observables, ce qui rend possible l'opérationnalisation des objectifs et la mesure de leur atteinte. Pour les behavioristes, seul ce dernier niveau d'opérationnalisation (comportements observables) mérite d'être considéré, les autres composantes étant des "construits" théoriques.

L'objectif spécifique

Un objectif spécifique d'ordre affectif sera donc formulé de la façon suivante:
"A la fin de son programme de formation, l'étudiant aura l'habitude de..."
Ainsi formulé, l'objectif peut guider plus facilement, parce que plus concret (l'acquisition d'habitudes exige par

exemple plus de temps que l'acquisition de connaissances), le choix des stratégies d'intervention et la mise en place de procédures d'évaluation.

Les auteurs (Nadeau 1971) qui ont traité de la formulation des objectifs du domaine affectif cherchaient dans la nature du verbe le moyen de distinguer entre les objectifs cognitifs, psycho-moteurs ou affectifs. À notre avis, tout verbe univoque peut faire partie d'un objectif du domaine affectif; c'est le fait que l'on vise le développement d'une habitude qui permet de le distinguer. Illustrons par des exemples le modèle taxonomique.

Exemple de valeur.

La formation du personnel de santé exige qu'il place le bien-être du bénéficiaire de ses services avant toute considération monétaire, mais aussi avant son propre intérêt. Le bien-être du bénéficiaire devrait donc être la valeur à privilégier dans le cadre des programmes de formation en sciences de la santé. Les personnes oeuvrant en ce domaine n'hésiteront pas à affirmer qu'il faut une bonne stabilité émotive pour travailler dans ce domaine et que, par conséquent, elles doivent jouir d'une bonne sécurité personnelle pour maintenir cette stabilité.

Exemple de Perceptions-attitudes.

Le personnel de santé doit être attentif aux besoins de ses bénéficiaires; il doit se préoccuper de leurs souffrances et s'intéresser à tout ce qui les touche; il doit être motivé à les servir et finalement, il doit avoir à leur égard des attitudes de respect, d'empathie, d'authenticité , de fermeté (confrontation), d'immédiateté et de spécificité (Auger 1972).

Exemple d'habitudes de comportements.

Les habitudes de comportement reliées aux caractéristiques de la personnalité que nous avons énumérées au paragraphe précédent sont nombreuses. Nous nous contenterons d'en formuler quelques-unes:
-signaler tout changement dans les humeurs du bénéficiaire;
-impliquer les bénéficiaires dans les conversations tenues en sa présence;
-expliquer au bénéficiaire les traitements qu'on va lui faire subir;
-redire, en ses propres mots, ce que le bénéficiaire a voulu exprimer.

exemple plus de temps que l'acquisition de connaissances), le choix des stratégies d'intervention et la mise en place de procédures d'évaluation.

Les auteurs (Nadeau 1971) qui ont traité de la formulation des objectifs du domaine affectif cherchaient dans la nature du verbe le moyen de distinguer entre les objectifs cognitifs, psycho-moteurs ou affectifs. A notre avis, tout verbe univoque peut faire partie d'un objectif du domaine affectif; c'est le fait que l'on vise le développement d'une habitude qui permet de le distinguer. Illustrons par des exemples le modèle taxonomique.

Exemple de valeur.

La formation du personnel de santé exige qu'il place le bien-être du bénéficiaire de ses services avant toute considération monétaire, mais aussi avant son propre intérêt. Le bien-être du bénéficiaire devrait donc être la valeur à privilégier dans le cadre des programmes de formation en sciences de la santé. Les personnes oeuvrant en ce domaine n'hésiteront pas à affirmer qu'il faut une bonne stabilité émotive pour travailler dans ce domaine et que, par conséquent, elles doivent jouir d'une bonne sécurité personnelle pour maintenir cette stabilité.

Exemple de Perceptions-attitudes.

Le personnel de santé doit être attentif aux besoins de ses bénéficiaires; il doit se préoccuper de leurs souffrances et s'intéresser à tout ce qui les touche; il doit être motivé à les servir et finalement, il doit avoir à leur égard des attitudes de respect, d'empathie, d'authenticité , de fermeté (confrontation), d'immédiateté et de spécificité (Auger 1972).

Exemple d'habitudes de comportements.

Les habitudes de comportement reliées aux caractéristiques de la personnalité que nous avons énumérées au paragraphe précédent sont nombreuses. Nous nous contenterons d'en formuler quelques-unes:
-signaler tout changement dans les humeurs du bénéficiaire;
-impliquer les bénéficiaires dans les conversations tenues en sa présence;
-expliquer au bénéficiaire les traitements qu'on va lui faire subir;
-redire, en ses propres mots, ce que le bénéficiaire a voulu exprimer.

Tableau 6: Exemples d'objectifs du domaine affectif de différents niveaux, applicables à la formation du personnel de santé.

But:	Valeur:	bien-être du bénéficiaire des soins.
Objectifs généraux:	perceptions:	attentif aux besoins des bénéficiaires
	émotions:	se préoccuper des souffrances des bénéficiares
	intérêts:	s'intéresser à tout ce qui touche le bénéficiaire
	motivation:	désir de servir
	attitudes:	respect,empathie,authenticité,fermeté, immédiateté et confrontation
Objectifs spécifiques:		signaler tout changement...
		impliquer dans les conversations...
		expliquer les traitements...
		redire en ses propres mots...

Il semble bien évident qu'il ne suffit pas d'être capable d'exécuter ces comportements pour entretenir une bonne relation. Une telle capacité exigerait d'ailleurs peu d'apprentissage puisque ces derniers sont évidemment peu compliqués, peu difficiles à comprendre. C'est probablement ce qui leur donne une certaine apparence banale, caractéristique notée chez la plupart des comportements reliés au domaine affectif, puisque ceux-ci exigent habituellement assez peu de connaissances. Ils n'en demeurent pas moins importants, surtout aux yeux de ceux qui les subissent, à savoir les bénéficiaires des services dispensés par le personnel de santé.

Comment aborder le développement des objectifs d'ordre affectif

Le modèle taxonomique étant compris, la plupart des personnes qui abordent la tâche de préparer leurs objectifs se demandent par où commencer; devront-ils d'abord identifier la ou les valeurs qu'ils entendent privilégier ou bien identifier d'abord les comportements qu'ils souhaitent observer chez leurs étudiants? La formulation des objectifs est possible par méthode inductive aussi bien que méthode déductive. Dans le premier cas, on procédera du spécifique au général et dans le deuxième cas, on procédera

à l'inverse, soit du général au spécifique.

Il semble que la meilleure procédure soit de faire alterner la méthode déductive et la méthode inductive. Prenons un exemple:

un groupe de professeurs en éducation physique, après une bonne discussion, arrête son choix sur la santé et le bien-être comme valeurs à privilégier au sein des cours. Par la suite, chaque professeur tente d'identifier les comportements qu'il souhaite voir habituels chez ses étudiants. Ils identifient ainsi des comportements comme: frapper le porteur du disque au hockey, faire une heure de conditionnement physique par jour, se procurer les vêtements appropriés au sport pratiqué, etc.
Par la suite, chaque professeur traduit les comportements identifiés en caractéristiques de la personnalité, en les traitant de la façon suivante: le joueur de hockey qui frappe toujours le porteur du disque est (.....). On accorde ainsi un attribut à chaque comportement. (Ne dit-on pas que les objectifs d'ordre affectif sont des "savoir être"). Ce premier exercice permet d'identifier des attitudes comme: motivés, énergiques, disciplinés, méthodiques. On demande ensuite à ces professeurs d'indiquer la valeur que privilégient normalement des personnes motivées, énergiques, etc. La réponse qu'ils fournissent: la performance. De cette façon, en faisant alterner méthode déductive et méthode inductive, les professeurs ont pu questionner la pertinence de leurs objectifs spécifiques et surtout les compléter. Ils ont ainsi revisé le choix de leurs valeurs et par là même la congruence entre leurs dires et leurs actes.

Grâce à cette démarche, les professeurs en question ont pris conscience qu'ils étaient tributaires du sport professionnel et olympique et que même s'ils souhaitent privilégier la santé et le bien-être, c'est en réalité la performance qu'ils privilégient. Ils se sentent donc obligés de repenser leur enseignement de l'éducation physique ou bien pour changer leur mode d'enseignement, ou bien pour annoncer la valeur qu'ils privilégient dans la réalité. Cette expérience a été vécue avec les professeurs du département d'éducation physique du Cégep de Victoriaville (Québec).

LA PROBLEMATIQUE DES OBJECTIFS D'ORDRE AFFECTIF

Le développement de la partie affective des programmes et des cours pose, comme nous l'avons laissé voir, un certain

problème d'ordre méthodologique. Ce n'est toutefois pas le seul problème posé, il en est un autre au moins tout aussi important: il s'agit du problème d'éthique. Ce problème mérite considération; nous en traiterons plus longuement au cours des paragraphes qui suivent.

La communication des objectifs

Krathwohl et al.(1964), Eiss et Harbeck (1969) et Bloom, Hastings et Madaus (1971) affirment qu'il ne faut pas communiquer les objectifs affectifs aux étudiants avant de les former. Une analyse de l'évolution de leur pensée nous permet d'énoncer une hypothèse quant à l'origine d'une telle position. Chez la presque totalité des auteurs , la composante la plus utilisée pour l'étude des objectifs affectifs est la composante attitude. Il convient donc d'examiner la littérature en ce domaine pour bien comprendre leur façon d'aborder ce sujet. Dewey, un des premiers auteurs à avoir abordé de façon expérimentale la notion d'attitude, définissait celle-ci comme étant une prédisposition à agir. Pour lui, cette prédisposition à agir se manifeste dans les comportements non-verbaux et dans les opinions. Or, sous l'influence des multiples recherches menées en ce domaine , des raisons de commodité ont suscité l'habitude de réduire la notion d'attitude à celle d'opinion, plus facilement mesurable.

La mesure des opinions s'étant toujours avérée particulièrement sensible à la désirabilité sociale (Guilford 1967), il est donc recommandé, à tous ceux qui veulent mesurer les attitudes par opinionnaires, de cacher l'objectif de la mesure voire même , de préserver l'anonymat des sujets répondant à leur questionnaire. On comprend facilement que, sous l'influence de cette tradition, les auteurs pré-cités aient considéré la mesure de l'atteinte des objectifs d'ordre affectif comme devant être faite au moyen d'opinionnaires, et par voie de conséquence, aient conclu à la nécessité de cacher les objectifs d'ordre affectif pour assurer la fidélité de la mesure de leur atteinte.

On conçoit que l'affectation puisse exister aussi dans les comportements non-verbaux, mais à un degré moindre. Si les comportements non-verbaux deviennent des habitudes, un plus grand nombre de personnes seront en mesure de les observer et en les consultant, on pourra obtenir un consensus sur la présence de ces comportements chez l'étudiant évalué. Ne peut-on pas prétendre que si les comportements sont devenus habitudes sous l'effet des efforts de formation, il s'en suivra une modification au niveau même du continuum

"perceptions-attitudes" et par là, peut-être, des valeurs.

Quoi qu'il en soit, il nous semble inacceptable de justifier un mode de traitement des objectifs d'ordre affectif uniquement par les contraintes d'un procédé de mesure. Les objectifs d'ordre affectif, et plus particulièrement les attitudes, impliquent l'engagement des croyances et de la volonté des personnes; c'est entre autres l'opinion de Shaw et Wright (1967). Comment peut-on planifier un changement au niveau des croyances et de la volonté des personnes à leur insu? Ceci ne peut-il pas être considéré comme un acte de manipulation? Si cet acte est conscient, nous sommes porté à le qualifier de malhonnête, s'il est inconscient, il nous paraît irresponsable.

Tous les cours ont des objectifs d'ordre affectif

Allons maintenant plus loin dans nos affirmations. Nous sommes prêts à affirmer que tout cours ou toute activité de formation comporte des objectifs d'ordre affectif. Ne qualifie-t-on pas souvent les formateurs de "charieux" de valeurs? On constate ainsi que de nombreuses personnes sont intuitivement sensibles à cette réalité que nous dénonçons. Evidemment, tous les formateurs ne sont pas conscients des objectifs d'ordre affectif inhérents à leur enseignement; d'ailleurs, est-on toujours conscient des valeurs qui nous conditionnent? Nous suggérons que la période de préparation qui précède normalement toute activité de formation contienne essentiellement une partie consacrée à l'analyse des valeurs que voudra , bien naturellement, transmettre le formateur. Ces valeurs devraient être traduites en objectifs d'ordre affectif de premier niveau et enfin en comportements observables pour être communiqués aux personnes auxquelles les activités de formation sont destinées.

Nous avons mentionné que les objectifs d'ordre affectif font appel aux croyances (beliefs) et à la volonté. La communication des objectifs d'ordre affectif à une population adulte suscitera probablement plus d'échanges qu'une tentative de les "passer en cachette". Les adultes semblent d'ailleurs plus ouverts à adopter, après discussion, les objectifs d'ordre affectif (Bujold 1979). Il nous semble ainsi qu'il soit préférable de briser ces résistances par une interaction soutenue plutôt que de les ignorer ou feindre de les ignorer. Les changements souhaités seront peut-être plus difficiles à provoquer, mais ils seront sûrement plus durables et par voie de conséquence, la formation sera plus rentable.

CONCLUSION.

Les propos qui viennent d'être présentés peuvent paraître passablement théoriques pour une personne préoccupée par les aspects plus technologiques de la formation. Ils n'en constituent pas moins, nous croyons, une considération préalable à toute action allant dans le sens du développement d'une technologie de formation. Les philosophes modernes de l'éducation prêchent en faveur d'une formation globale de la personnalité: comment peut-on prétendre former une personne dans sa globalité si on n'ose aborder cette composante si importante qu'est le domaine affectif incluant la volonté et les valeurs?

Nous avons proposé une approche philosophique au traitement des objectifs d'ordre affectif et nous avons fourni une définition opérationnelle des principales composantes susceptibles d'être considérées commes objectifs. Nous avons, par la suite, exposé une position personnelle mettant en évidence la nécessité pour tout formateur de préciser ses objectifs d'ordre affectif et de les communiquer aux personnes dont il veut guider la formation. Nous espérons que nos propos pourront au moins influencer la réflexion de nos lecteurs et peut-être, dans certains cas, guider leur action.

REFERENCES.

Allport, G.W. Attitudes, in Readings on Attitude Theory and Measurement, Martin Fishbein (Ed.), John Wiley & Sons, New-York, 1967.

Aubin , Gabriel La technique du groupe nominal appliquée à l'analyse locale des programmes de formation, Le centre d'animation , de développement et de recherche en éducation (CADRE) document no.9, Montréal, 1979.

Auger, L. Communication et épanouissement personnel, La relation d'aide, Les éditions de l'homme, Montréal, 1972.

Barber, H.W., et al. The Affective Domain, A Resource Book for Media Specialists, Gryphon House, Washington, 1972.

Bloom, B.S. (Ed) Taxonomie des objectifs pédagogiques, Tome 1, Domaine cognitif, Traduction de Marcel Lavallée, Education Nouvelle, Montréal, 1969.

Bloom, B.S., Hastings, T.J. et Madaus, G.F. Handbook on Formative and Sommative Evaluation of Student Learning, McGraw-Hill, New-York, 1971.

Bujold, N. Les effets produits sur le rendement par la communication d'objectifs affectifs exprimés sous forme de comportements observables, Thèse présentée à l'Ecole des gradués de l'Université Laval, Québec, 1979.

Eiss, A.F. et Harbeck, M.B. Behavioral Objectives in the Affective Domain, National Science Supervisors Association, Washington D.C., 1969.

Guilford, J.P. Response Biases and Response Sets, in Readings in Attitude Theory and Measurement, Martin Fishbein (Ed.), John Wiley & Sons, New-York, 1967.

Katz,Daniel, Ed. Special Issue on Attitude Change, Public Opinion Quartely,24,No.2, 1960.

Khan, S.B. et Weiss, J. The Teaching of Affective Responses, in Travers (Ed.), Second Handbook of Research on Teaching, Rand McNally and Cie, Chicago, 1973.

Kluckhohn, C. Values and value-orientations in the theory of action: an exploration in definition and classification. In E. Parsons E.A. Shils (Eds), Toward a general theory of action, P. 388-434. New York: Harper, 1951.

Krathwohl, D.R., Bloom, B.S. & Masia, B.B. Taxonomie des objectifs pédagogiques, tome II, Domaine affectif, Traduction de Marcel Lavallée, Education nouvelle, Montréal, 1970.

Maslow,A.H. Motivation and personality, New York: Harper, 1954.

Maslow, A.H . Vers une psychologie de l'être, Traduit et adapté par Mesrie-Hadesque, Fayard, 1072.

Nadeau, M. A. L'évaluation de programmes d'étude -Théories pratiques, Presses de l'Université Laval, 1971.

Nucci, L.P. Conceptual Development in the Moral and Conventional Domains: Implications for Values Education, Review of Educational Research, Spring, 1982, vol.52, No.1, Pp.93-122.

•Perron, Jacques Valeurs et choix en éducation,Edisem inc. St.Hyacinthe, Qué., 1981.

Rogers, Carl, Le développement de la personne, Traduction de E.L. Herbert, Dunod, Paris, 1967.

Rokeach, M. The nature of human values, New York:Free Press, 1973.

Ross, W.D. Aristotle, A complete Exposition of his Works and Thought, Meridian Books, New-York, 1959.

Schafer, R. Ideals, the ego ideal, and the ideal self. Psychological issues, 1965,5,131-174.

Shaw, M.E. et Wright, J.M. Scales for the Measurement of Attitudes, McGraw-Hill Book Cie, New-York, 1967.

Tisdale,J.R. Psychological value, theory and research:1930-1960. Unpublished doctoral dissertation, Boston University, 1961.

EXERCICES SUGGERES

1-Dans un premier temps , réunissez un groupe d'éducateurs, d'étudiants, de parents , d'administrateurs et d'employeurs. *Faites-* leur d'abord un court exposé sur ce que sont les valeurs en éducation. Dans un deuxième temps, demandez leur de formuler dans leurs propres mots, les valeurs que l'on devrait privilégier dans l'enseignement dont vous êtes responsable. Nous vous recommandons d'utiliser pour ce faire la technique du groupe nominal (voir références, sous Gabriel Aubin) , assurez vous que chaque participant à la réunion s'exprime.

2- Une fois les valeurs classées et sélectionnées, joignez-vous aux participants à la réunion et décrivez les habitudes de comportements que vous aimeriez retrouver chez vos étudiants. Vous demandez à tous les participants de faire la même chose.

3- Assemblez tous les comportements décrits dans un document (assurez vous de la bonne formulation des énoncés) et préparez les directives pour interprétation (voir annexe 1).

4-Demandez à un groupe d'environ cinq personnes de procéder à l'interprétation.

5-Assemblez les attributs produits par ceux et celles qui ont procédé à l'interprétation et préparez un document pour interprétation des attributs(voir annexe 2).

6- Faites interpréter les attributs par cinq personnes.

7- Rediscutez les valeurs avec un groupe d'éducateurs (collègues) à la lumière des résultats obtenus.

DEUXIEME LECON

VALIDATION ET PONDERATION DES OBJECTIFS

OBJECTIFS DE LA LECON

Objectif général

Après avoir lu le texte de cette leçon, avoir complété les exercices suggérés et avoir fait reviser son travail par un spécialiste du domaine, notre lecteur devrait être en mesure de valider et pondérer ses objectifs.

Objectifs spécifiques

A cette fin, le lecteur devrait pouvoir

-définir validation.

-définir pertinence et importance.

-définir pondération.

-énumérer trois méthodes de validation des objectifs.

-décrire la méthode des jugements pairés de Thurstone.

-décrire la méthode des intervalles apparaissant égaux de Thurstone.

-décrire la méthode des appariements successifs

-énumérer quelques critères de choix d'une méthode de validation des objectifs.

-expliquer comment vérifier la représentativité des objectifs .

INTRODUCTION

Nous avons,au cours de la première leçon, vu et discuté de la nature des objectifs d'ordre affectif. Dans cette deuxième leçon, nous allons aborder l'étude de la validation et de la pondération des objectifs.

Il n'est pas habituel de parler de validation et de pondération dans le cas des objectifs. Ces opérations nous semblent pourtant essentielles dans le cas de toutes sortes d'objectifs. Elles prennent toutefois une importance plus déterminante dans le cas des objectifs affectifs à cause des problèmes d'éthique que nous avons soulevés à la première leçon.

Au cours de la présente leçon , notre intention est d'abord de définir les termes que nous utiliserons et par la suite d'expliquer trois méthodes applicables à la validation et à la pondération des objectifs.

DEFINITIONS

Les termes et expressions que nous allons utiliser peuvent paraître nouveaux pour le novice en la matière et rendre difficile la compréhension du texte. Définissons donc les termes qui semblent ésotériques.

La validation

Valider des objectifs de quelque domaine que ce soit, c'est vérifier leur pertinence d'une part et leur représentativité d'autre part.
1- Vérifier la pertinence d'un objectif, c'est s'assurer que celui-ci convient ou est en juste relation avec l'objectif général dont il est une explicitation. Dans le cas d'un objectif général, celui-ci est pertinent s'il est susceptible de répondre aux besoins des instances pour lequel le projet est réalisé. C'est ce que nous ferons en vérifiant si nos objectifs spécifiques sont reliés aux objectifs généraux sur lesquels nous nous sommes entendus, et en vérifiant si nos objectifs généraux sont importants aux yeux de la majorité des personnes concernées par le projet.
2-Vérifier la représentativité des objectifs, c'est s'assurer que dans leur ensemble ils couvrent bien le domaine ou l'objectif général qu'ils sont sensés expliciter. C'est ce que nous ferons en demandant à certaines de ces personnes concernées de nous signaler des objectifs importants qui auraient pu être oubliés.

Pertinence vs importance

Nous avons indiqué que la validation des objectifs supposait la vérification de la pertinence. Nous croyons maintenant nécessaire de donner quelques précisions sur ce qui peut rapprocher ou distinguer les notions de pertinence et d'importance.

Nous pouvons considérer comme pertinents des objectifs qui conviennent exactement à l'objet dont ils dépendent, c'est-à- dire aux objectifs plus généraux. Si les sous-objectifs conviennent aux objectifs généraux auxquels ils sont reliés et que ces derniers sont importants, on peut assumer que les sous-objectifs sont eux aussi importants. On peut par conséquent juger de l'importance relative d'un sous-objectif en questionnant sa pertinence ou sa relation à un objectif général. Nous prétendons qu'il est plus facile à un non spécialiste de juger de l'importance d'un objectif général que de sous-objectifs. On retrouve en effet plus de termes ésotériques dans les sous-objectifs que dans les objectifs généraux. Or, devant des termes ésotériques, un non spécialiste sera peut-être enclin à porter un jugement de non importance, tandis qu'il sera à notre avis plus difficilement porté à juger que ces sous-objectifs ne sont pas reliés à un objectif plus général. Il avouera alors probablement plus facilement son incapacité de se prononcer.

La pondération

Dans l'établissement des priorités de son enseignement , le professeur doit placer ses objectifs dans un certain ordre de manière à pouvoir sélectionner s'il y a lieu les plus importants. Pour ce faire, il aura besoin d'un indicateur d'importance, symbole ou poids variant du moins important au plus important. Lors de la validation on peut établir ces poids par des calculs très simples, c'est la pondération. Notons que cette pondération sera aussi très utile quand viendra le temps d'évaluer l'atteinte des objectifs.

TROIS METHODES UTILISABLES POUR VALIDER LES OBJECTIFS

Nous avons identifié trois méthodes pour valider les objectifs d'un projet de formation et plus particulièrement d'un projet de formation dans le domaine affectif. Cette validation de contenu consiste essentiellement en la consultation de personnes jugées ou réputées compétentes dans le domaine concerné. Les trois méthodes proposées sont par conséquent des méthodes de consultation que l'on a jumelées avec des méthodes de quantification des données. Le formateur désireux de valider ses objectifs aura ainsi

comme première responsabilité de choisir de bons valideurs et comme deuxième responsabilité de choisir une méthode de validation parmi les trois suivantes.

Méthodes de validation

Thurstone (1929) a proposé deux méthodes de validation et de pondération des énoncés dans le cadre de la construction d'instruments de mesure des attitudes, Ce sont la méthode des jugements pairés et la méthode des intervalles apparaissant égaux. Ce sont les deux premières méthodes que nous allons explorer. La trosième méthode nous vient de Smith et Kendall(1963), il s'agit de la méthode des appariements successifs. Ces trois méthodes servent à vérifier la pertinence ou l'importance des objectifs.

La méthode des jugements pairés

Thurstone considérait la méthode des jugements pairés comme la plus sûre de ses deux méthodes. Elle a toutefois été beaucoup moins utilisée parce que beaucoup plus longue et onéreuse. Dans ce cas-ci, il s'agit de juger tous les objectifs par paires. De deux objectifs choisis il faut que le valideur indique le plus pertinent , et recommence le processus autant de fois qu'il y a de paires d'objectifs possibles. Ainsi, s'il y a cinq objectifs, le premier sera pairé au deuxième , puis après au troisième, au quatrième, et enfin au cinquième. Ensuite, le deuxième sera pairé au troisième , au quatrième et enfin au cinquième, etc.Supposons que les valideurs se prononcent en accordant un point aux objectifs jugés plus importants, alors le poids d'un objectif sera égal au nombre relatif de points obtenus. De cette façon, les poids de chaque objectif pourront varier de N-1 sous-objectifs à 0. Si on a plusieurs objectifs généraux , on pourra recommencer le travail autant de fois qu'il y a d'objectifs généraux.

Exemple de directive

Nous avons groupé les objectifs spécifiques par paires. Vous devez indiquer par le chiffre 1 placé entre parenthèses quel objectif de la paire vous semble le plus en relation avec l'objectif général.

(1)obj.1-obj.2( )
( )obj.1-obj.3(1)
( )obj.2-obj.3(1)
(1)obj.1-obj.4( )
(1)obj.2-obj.4( )
(1)obj.3-obj.4( )

poids des objectifs
obj.1-2
obj.2-1
obj.3-3
obj.4-0

La méthode des intervalles apparaissant égaux

Thurstone assumait que la pertinence d'une opinion s'établit sur un CONTINUUM allant de contraire à tout à fait en relation en passant par un point neutre. Pour établir la validité des opinions qu'il voulait mesurer dans ses questionnaires d'attitudes, il a imaginé de diviser le continuum en intervalles théoriquement égaux et arbitrairement fixés à un nombre de 11. Ce continuum constitue en quelque sorte une règle avec laquelle on pourra mesurer le degré de pertinence ou de relation d'un item (opinion ou sous-objectif). Au moyen de cette règle, les personnes consultées pourront exprimer leur jugement sur la pertinence des items et celui qui veut les valider pourra procéder à des calculs de pondération. Voyons un exemple:

Objectif:
A la fin de son stage, l'étudiant(e) aura l'habitude de vérifier s'il a bien compris ce que son interlocuteur voulait lui dire.

Directives pour la validation:

Vous devez juger de la pertinence de cet objectif par rapport à l'objectif général "avoir de la compréhension empathique", en le classant sur le continuum suivant:

Tout à fait contraire				neutre		tout à fait pertinent				
A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11

Thurstone recommandait d'abord de faire juger les items par environ 300 juges, mais des études subséquentes faites par Nystrom(1933), Fergusson(1939), Rosender(1936), Hurbrock(1934), Edwards et Kenney(1946) ont permis de conclure qu'il est possible de procéder à la validation avec un nombre beaucoup plus restreint de juges. Ainsi, des corrélations de .99 ont été obtenues entre deux validations faites par deux groupes de juges aussi petits que 15.

Une fois les jugements sur la pertinence obtenus, Thurstone voulant obtenir un poids et un indice de la qualité de formulation des items a imaginé d'utiliser à cette fin une mesure de tendance centrale et une mesure de dispersion. On considère la mesure de tendance centrale (moyenne, médiane ou mode) comme le poids ou la valeur de l'item dans l'échelle de mesure, et la mesure de dispersion (écart type ou cart semi-interquartile) comme l'indice du désaccord entre les juges ou indice d'ambiguité dans la formulation des items; prenant pour hypothèse qu'un désaccord entre les juges peut être attribuable à un vice de formulation.

Comme mesure de tendance centrale, Thurstone a choisi la médiane et comme mesure de dispersion sa relative, l'écart semi-interquartile. Ces deux mesures sont particulièrement appropriées aux petits groupes, puisque moins influencées par les extrêmes que ne le sont la moyenne et l'écart type. Schwabb et Heneman (1975) proposent cependant dans leur revue de littérature, d'utiliser la moyenne et l'écart type.

Les deux indices(tendance centrale et dispersion) que nous venons de présenter peuvent servir au calcul des résultats lors de la mesure du rendement, mais leur utilité pour le moment réside surtout dans le fait qu'ils peuvent à la fois aider à la révision de la formulation des objectifs et servir de critères d'acceptation ou de rejet de ces mêmes objectifs. On pourra conserver les objectifs dont la mesure de tendance centrale (moyenne ou médiane) sera élevée et dont la mesure de dispersion (écart type ou écart semi-interquartile) sera petite. Il n'y a pas de seuil absolu d'acceptation ou de rejet, ce sera le responsable du projet qui, à la lumière de toutes ces informations, et surtout en fonction du nombre d'objectifs disponibles, pourra être plus ou moins sévère dans son choix.

La méthode des appariements successifs

Smith et Kendall(1963) lors de la mise au point d'un instrument de mesure du rendement pour l'Association des infirmières américaines ont utilisé cette méthode pour vérifier si leurs items étaient bien reliés aux facteurs qu'ils voulaient mesurer. Après avoir listé leurs items en désordre, ils ont demandé à plusieurs juges, de replacer(retranslate) les items sous les facteurs auxquels ils se rapportent. Ainsi en calculant le pourcentage de juges ayant placé les mêmes items sous les mêmes facteurs, ils obtenaient un indice à la fois de la valeur de l'item par rapport au facteur, et un indice de son ambiguité. En effet, si deux groupes importants de juges placent un item sous deux facteurs différents, c'est qu'il y a ambiguité. On peut fixer arbitrairement un seuil d'acceptation. Cette méthode permet en même temps de vérifier si les facteurs sont vraiment purs, c'est à dire s'ils sont vraiment distincts les uns des autres.

Exemple d'application

Auquel des objectifs généraux suivants chaque sous-objectif est-il relié?

A	B	C	D	E
ordonné	empathique	respectueux	sincère	autonome

Sous-objectifs:

1-Fait un plan pour ses activités.
2-Choisit sans aide, ses outils de travail.
3-Regarde sans arrêt celui qui lui parle.

Réponses:

1-(A)	(A)	(A)	(A)	(A)	(A)	(E)	(A)	(A)	(A)	-9A,1E
2-(E)	(E)	(E)	(E)	(E)	(E)	(E)	(E)	(E)	(E)	-10E
3-(B)	(B)	(C)	(B)	(C)	(C)	(C)	(B)	(B)	(B)	-6B et 4A

Interprétation

Selon l'exemple ci-dessus, il y aurait lieu de questionner l'utilité d'avoir deux objectifs généraux pour empathie et respect.

COMMENT CHOISIR ENTRE LES TROIS METHODES

La question que l'on se pose tout naturelle à ce point ci est: Comment choisir parmi ces méthodes? A cette question, on peut répondre que la décision doit être prise en fonction non seulement de la fiabilité des résultats, mais aussi du temps requis pour conduire la validation. Il vaut certes mieux utiliser une méthode moins fiable que de ne pas valider du tout. Nous avons dit que Thurstone considérait la méthode des jugements pairés comme la plus fiable. Nous n'avons pas de difficulté à partager son opinion: les méthodes qui impliquent le plus de variance sont habituellement les plus fiables. Cette première méthode devient pratiquement inapplicable toutefois, si le nombre d'items dépasse 10. Nous constatons facilement à l'essai que le temps requis pour appliquer chacune des trois méthodes varie considérablement . Ainsi la méthode des jugements pairés est la plus longue à appliquer, la méthode des intervalles apparaissant égaux vient en deuxième et la méthode des appariements successifs est la moins longue des trois à appliquer.

Pour cette raison nous recommandons de considérer quatre aspects avant de choisir une de ces trois méthodes: le nombre d'items, le nombre de juges, le nombre de facteurs et le temps disponible. Si le nombre d'items, le nombre de juges et le nombre de facteurs est petit et que d'autre part , on dispose de suffisamment de temps, on choisira de préférence la méthode des jugements pairés et en deuxième lieu la méthode des intervalles apparaissant égaux. A l'inverse, si les items, les juges et les facteurs sont nombreux et le temps disponible plutôt limité, on aurait avantage à choisir la méthode des appariements successifs.

Il nous semble toutefois que l'idéal serait de combiner deux ou trois des méthodes. On pense, par exemple, valider le choix des valeurs par la méthode des jugements pairés, répartir les items par objectifs généraux au moyen de la méthode des appariements successifs et finalement, pondérer les objectifs spécifiques à l'intérieur des catégories que sont les objectifs généraux par la méthode des intervalles apparaissant égaux. La méthode des jugements pairés sera particulièrement appropriée dans les cas ou seulement deux juges sont disponibles pour valider.

Une dernière différence entre les deux premières méthodes et la dernière nous semble digne de mention, il s'agit de la possibilité de valider un item pour plus d'un facteur (objectif général), c'est à dire , en ce qui nous concerne, de valider ou mettre en relation un sous objectif avec plus d'un objectif général. Seules les deux premières méthodes permettent une telle validation. Plusieurs personnes seront d'avis que la réalité nous suggère cette dernière possiblité. En effet il est difficile d'imaginer que les sous-objectifs soient en relation exclusive avec un seul objectif général. Cette dernière assertion est surtout vraie dans le domaine affectif. Un comportement est rarement en relation avec une seule attitude.

Vérification de la représentativité

Les trois méthodes de validation que nous venons de voir permettent de vérifier la pertinence ou l'importance des objectifs. Or, la validité de contenu d'un cours ou d'un programme comprend encore une autre dimension, il s'agit de la représentativité. Comment en effet s'assurer que si les sous objectifs contenus dans les cours, en plus d'être pertinents et importants représentent tout ce qu'il y a d'important dans ces cours? Il faut donc s'assurer de cette représentativité. On pourra le faire en demandant aux personnes consultées de compléter la liste des objectifs, s'ils jugent que certains (tout aussi importants) ont été oubliés. Evidemment, cette opération aurait avantage à être conduite avant la vérification de la pertinence. De cette façon , on ne serait pas obligé de reprendre la vérification de la pertinence pour les nouveaux objectifs suggérés par les personnes consultées.

CONCLUSION

Nous avons étudié les notions et méthodes de validation et de pondération des objectifs. Comme nous l'avons mentionné, il pourrait s'avérer utile d'appliquer une des méthodes de validation décrites à toute forme d'objectifs, que ce soit du domaine cognitif , psychomoteur ou affectif. Dans le cas de ce dernier domaine, cette étape de la validation nous paraît essentielle. La méthode des jugements pairés est certes longue et onéreuse à appliquer, mais elle demeure sans doute la plus sûre. Quand le nombre des éléments à valider et le nombre des valideurs sont petits, on peut sans hésitation la recommander. Pour un grand nombre d'éléments et de valideurs, la méthode des appariements successifs sera sans doute la plus facile à appliquer. La méthode des intervalles apparaissant égaux de Thurstone, bien que la plus utilisée des trois en recherche deviendra selon notre intuition, la moins utilisée.A la prochaine leçon, nous aborderons l'étude des stratégies d'intervention dans le domaine affectif.

REFERENCES

Alexandre, Victor Les échelles d'attitudes, Editions Universitaires, Paris, 1971.

Edwards, A.L. Techniques of Attitude Scale Construction, Appleton Century-Crofts, New-York, 1957.

Edwards, A.L. et Kenney, K.C. A Comparison of the Thurstone and Likert techniques of Attitude Scale Construction, J.of Applied Psychol. , 1946.30. 72-83.

Fergusson, L.W. The influence of individual attitudes on construction of an attitude scale, J. of Soc. Psychol.,1935, 6,115-117.

Nystrom, G.H. The measurement of Filipino attitudes toward America by the use of the Thurstone technique, J. soc. Psychol.,1933,4,249-252.

Rosender, A.C. The Spearman-Brown Formula in attitude scale construction, J. of Exp. Psychol.,1936,19,486-495.

Smith, P.C. et Kendall, L.B. Retranslation of expectations: An approach to the construction of unambiguous anchors for rating scales, J.of Applied Psychol., 1963,47, 149-155.

Schwab, D.P. et Heneman III, H.G. Behabiorally anchored rating scales: a review of the litterature, Personnal Psychology, 1975,28,549-562.

Thurstone, L.L. et Chave, E.J. The measurement of Attitude, Chicago Unive.press, Chicago, 1929.

Uhrbrock, R.S. Attitudes of 4430 employees, J. Soc. Psychol., 1934, 5, 365-377.

EXERCICE SUGGERE

A la fin de la première leçon vous avez dû procéder à la formulation d'objectifs spécifiques que vous avez ensuite regroupés à l'intérieur de catégories représentant des attitudes, des motivations, des intérêts ou des perceptions. Vous devez avoir aussi identifié une ou deux valeurs que vous souhaitez voir privilégier au cours de votre enseignement.

Première étape de validation:

Faites une liste de valeurs comprenant les valeurs que vous entendez privilégiées et préparez une feuille de directives pour validation selon la méthode des jugements pairés. Faites valider par environ dix juges. Calculez le poids de chaque valeur et conservez la valeur qui a le plus grand poids.

Deuxième étape

Assemblez toutes les catégories (perceptions-attitudes) et préparez des directives pour validation selon la méthode des intervalles apparaissant égaux. Faites valider par environ dix juges, et ce en fonction de la valeur identifiée comme la plus importante lors de la première étape. Calculez la médiane et l'écart semi-interquartile pour chaque item (catégorie). Conservez les catégories les plus en relation avec la valeur la plus importante (maximum 8).

Troisième étape

Prenez la liste de vos objectifs spécifiques et préparez une feuille de directives pour validation , selon la méthode des appariements successifs. Faites valider par un groupe de dix à vingt juges. Calculez le pourcentage de juges qui ont placé chaque objectif sous chaque catégorie et conservez les objectifs spécifiques qui ont été placés sous une même catégorie par au moins soixante-dix pour cent des juges. Conservez les autres objectifs pour revision.

Quatrième étape

Assemblez tous vos objectifs à l'intérieur d'un même document et soumettez-les à trois spécialistes du domaine concerné pour vérification de la représentativité.

TROISIEME LECON

Les stratégies d'intervention dans le domaine affectif

OBJECTIFS DE LA LECON

Objectif général
Après avoir lu le texte de la leçon, avoir complété les exercices et avoir consulté un spécialiste en la matière pour faire corriger son travail, notre lecteur devrait être capable de planifier une stratégie d'intervention lui permettant d'atteindre les objectifs du domaine affectif reliés à son enseignement.

Sous objectifs
Ceci implique qu'il devra pouvoir
énumérer les modes d'intervention utilisables dans le contexte des objectifs affectifs,
définir les différents modes d'intervention reliés au domaine affectif,
- définir réponse aux besoins,
- définir counseling,
- définir persuasion,
- définir interaction sociale,
- définir exemple,
- définir exercice,
- définir renforcement,
- définir évaluation,

situer les différents modes d'intervention dans un ordre séquentiel logique,
relier les différents modes d'intervention aux différentes composantes du modèle taxonomique du domaine affectif présenté dans la première leçon.

INTRODUCTION

Les deux premières leçons nous ont permis de voir et discuter des objectifs affectifs, de leur formulation et de leur validation. Nous avons ainsi appris à formuler des objectifs en nous inspirant d'un modèle théorique. Ce modèle nous a aussi servi lors de la validation et de la pondération des objectifs. Nous verrons maintenant comment utiliser le même modèle pour choisir et planifier en un tout cohérent (stratégie) les activités de formation en accord avec les objectifs poursuivis . Pour mieux situer les différents aspects du sujet, nous commencerons d'abord par présenter et définir les différents modes d'intervention. Dans un deuxième temps, nous suggérerons une organisation de ces différents modes d'intervention dans ce que nous appelons une stratégie d'intervention.

MODES D'INTERVENTION DANS LE DOMAINE AFFECTIF

En étudiant notre modèle théorique, nous avons vu que toute intervention dans le domaine affectif supposait des transactions avec des besoins, des valeurs, des perceptions, des émotions, des intérêts, des motivations et des attitudes ainsi qu'avec des comportements verbaux et non-verbaux. Nous sommes donc préoccupés de mettre en place des stratégies d'intervention qui pourront provoquer un changement chez l'individu dans l'ordre de ses valeurs. Le modèle taxonomique qui nous inspire part des besoins et aboutit aux comportements observables. Nous le verrons à la quatrième leçon, il est essentiel d'aborder l'évaluation par la voie des comportements observables, qu'ils soient verbaux ou non verbaux. A notre avis, il faut agir de façon différente dans le cas des stratégies de changement et commencer par les besoins.

Si les besoins conditionnent les valeurs et que celles-ci à leur tour conditionnent les autres composantes du domaine affectif, il faudra modifier l'ordre des besoins et par la suite des valeurs pour provoquer un changement dans la vie affective de la personne. De plus, si l'on veut que ce changement soit efficace et durable, il y a avantage à ce qu'il soit le plus conscient possible. Rendre un changement conscient ne sera toutefois pas suffisant, il faudra aussi qu'il soit libre. Ceci implique que les intervenants éducateurs devront faire appel au jugement de la personne à former , c'est à dire, placer cette personne devant les faits et l'inviter à juger de leur valeur relative. Si par exemple, on demande à un enfant de juger de la valeur de ses actes que l'on a notés de façon la plus neutre possible, il arrivera très probablement aux mêmes conclusions. Il y aura toutefois un effet beaucoup plus durable, parce que l'enfant aura assumé la responsabilité

voire la paternité de cette valeur. Beaucoup d'éducateurs oublient souvent que plutôt que de faire la morale aux enfants, il serait probablement plus efficace, de demander à ceux-ci de juger eux-mêmes les faits et d'assumer ainsi leurs valeurs morales.

L'analyse du modèle qui nous inspire ainsi que l'observation des pratiques courantes dans le domaine, ont permis d'identifier quelques modes d'intervention reliés au domaine affectif. Ces modes d'intervention peuvent être regroupés dans un plan d'action que l'on peut désigner comme stratégie d'intervention. Ce sont: la réponse aux besoins, le counseling , la persuasion, l'interaction sociale, l'exemple, l'exercice, le renforcement et l'évaluation.

La réponse aux besoins

Dans la première leçon , nous avons expliqué que l'état de satisfaction des besoins conditionne l'ordre hiérarchique des valeurs. Si un besoin primaire se trouve insatisfait, il peut s'avérer difficile, voire même impossible de déplacer l'attention d'un sujet vers d'autres objets que l'on veut voir privilégiés. L'éducateur qui veut changer l'ordre des valeurs de ses étudiants devra d'abord examiner l'état de satisfaction des besoins primaires des étudiants et s'assurer qu'un état de privation ne vienne bloquer son action. Dans certains cas, il devra prendre soin de voir à ce que ces besoins soient comblés, soit en référant l'étudiant à un service compétent , soit en entreprenant des démarches pour trouver lui-même réponse à ces besoins. Tout comme les besoins, les réponses aux besoins peuvent être classées en primaires et secondaires, tel que dans la hiérarchie de Maslow (1968). Les besoins primaires sont reliés à la conservation de l'individu et de l'espèce. Il s'agit de nourriture, de vêtements, de logement, de protection physique, de reproduction, d'intégration sociale. En réponse à ces besoins, l'éducateur devra s'assurer que les étudiants ont suffisamment de quoi se nourrir, se vêtir, se loger, se défendre contre l'aggression. Il doit encore s'assurer qu'ils se sentent désirés par le sexe opposé et acceptés socialement. Ces deux dernières réponses peuvent paraître farfelues, il n'en demeure pas moins qu'en psychothérapie, on découvre beaucoup de blocages autant chez les adolescents que chez les adultes reliés à ces deux derniers besoins. Ce n'est que lorsque ces besoins primaires ont atteint un degré suffisant de satisfaction que le sujet (étudiant) peut se préoccuper des besoins secondaires: se connaître et s'actualiser. Ces deux derniers besoins doivent aussi atteindre un état relatif de satisfaction pour que l'étudiant soit ouvert à l'acquisition d'un nouvel ordre

des valeurs (Eberle et Hall 1979).

Le counseling

Le counseling est une relation d'aide établie entre une personne cherchant de l'aide et une autre personne capable de la dispenser. L'aidant utilise la communication interpersonnelle comme principal moyen d'action. Le counseling, en faisant usage de la communication interpersonnelle, intervient surtout au niveau de la prise de conscience par l'individu, des pulsions internes qui régissent son comportement . En permettant la verbalisation des émotions, le counseling provoque un véritable défoulement (catharsis) et arrive ainsi à réduire certaines pulsions au profit de d'autres. La prise de conscience (insight) réalisée par le sujet soumis au counseling peut aussi ramener au niveau de la conscience, des sources de tensions susceptibles de bloquer la perception, les intérets, les émotions,les motivations et les attitudes de l'individu et par voie de conséquence, ses comportements. Quand l'individu est conscient des tensions qui le conditionnent, il est plus à même de réduire celles-ci et par là même, de se contrôler. Carl Rogers (1967) est un des auteurs les plus connus dans le domaine. Ses idées ont toutefois été reprises et développées par un nombre considérable d'autres auteurs, et la littérature est très abondante sur ce sujet. Lucien Auger(1972) définit six attitudes dites facilitantes en relation d'aide, ce sont: l'empathie, le respect, l'authenticité, l'immédiateté , la spécificité et la confrontation. Ces six attitudes sont justement choisies comme objectifs dans le cadre de plusieurs programmes de formation. (voir annexe 2).

La persuasion

Selon Reardon(1981), " la persuasion comme activité consiste à démontrer et tenter de changer le comportement d'au moins une personne par une interaction symbolique. " Elle est une transaction au niveau des valeurs. Elle consiste à tenter d'influencer les autres personnes de manière à faire changer l'ordre de priorité qu'ils accordent aux différents objets , personnes et phenomenes qui les entourent. La persuasion agit par conséquent sur les croyances, les opinions, et aussi sur les perceptions, les émotions, les intérêts, les motivations et les attitudes. Parmi les moyens de persuasion on retrouve: la publicité, la prédication, les plaidoyers, la vente et les discussions. Dans la littérature, on trouve beaucoup de textes sur l'éloquence comme élément important de persuasion. Applbaum et Anatol (1974) consacrent un chapitre de leur volume à la persuasion en classe, ils y

soulignent l'importance de l'éloquence, mais surtout de la conviction dont doit faire preuve le professeur pour être -suasif. Ils reccommandent en outre au professeur de e usage de l'oral, du visuel et de l'écrit pour suader. Soulignons enfin l'existence d'un ouvrage français sur la persuasion et son action sur les comportements , il s'agit de Kapferer (1978).

L'interaction sociale

On peut considérer comme interaction sociale, tout échange entre les personnes dont l'effet peut être de modifier l'ordre des valeurs. Tout au long de ses diverses activités, l'être humain se retrouve en constante interaction avec ses semblables. Cette interaction répond d'ailleurs à l'un de ses besoins primaires: l'insertion sociale. Quand la personne identifie une valeur au sein d'un groupe dans lequel elle désire s'insérer, elle aura tendance à s'ajuster à cette valeur, c'est à dire, à se conformer à la norme du groupe. C'est ainsi que nos interactions avec notre entourage modèlent, souvent à notre insu, nos échelles de valeurs. A notre avis , toutes les activités fondées sur l'utilisation du groupe, que ce soit T-groupe, dynamique de groupe, animation de groupe, analyse transactionnelle etc, font usage de l'interaction sociale pour influencer les valeurs et les comportements des participants. (Côté 1971, Gourgand 1969, Allaire)

L'exemple

On a souvent dit du prédicateur qu'il doit d'abord prêcher par l'exemple. L'éducateur qui se propose d'influencer l'ordre des valeurs de ses étudiants fait un peu office de prédicateur; s'il n'agit pas conformément à ce qu'il prêche, il lui sera très difficile de convaincre sa clientèle. Il semble toutefois que la nécessité de l'exemple aille plus loin encore. L'éducateur, à notre avis, ne doit pas attendre l'occasion de donner l'exemple dans ses propres comportements, il doit provoquer cette occasion en planifiant des mises en situation par lesquelles il pourra démontrer l'efficacité des valeurs et des habitudes de comportements sous-jacentes . Il doit de plus, faire en sorte que les autres étucateurs emboitent le pas et donnent le même exemple, sinon, son action aura un effet limité. Il faut par conséquent, que l'effort de persuasion entrepris auprès des étudiants, soit accompagné d'animation auprès des collègues, dans le but d'amener une concertation des efforts de tout le personnel en relation avec les étudiants concernés. Cette dernière exigence est peut-être la pierre d'achoppement de bien des programmes d'intervention dans le domaine affectif (Applbaum et Anatol 1974).

L'exercice

Pour bien intégrer une valeur nouvelle, l'individu a besoin de la transposer au niveau de l'action, de l'expérimenter. Cette expérimentation lui permettra de vérifier si les nouveaux comportements indicateurs d'attitudes, de motivations, d'intérêts, d'émotions ou de perceptions nouvelles sont pour lui source de satisfaction; dans le cas contraire, la valeur ne sera pas intégrée. Il nous apparait donc essentiel de fournir aux étudiants, ou à tout participant à un stage de formation, l'occasion de mettre à l'essai les nouvelles valeurs adoptées. Cette mise à l'essai exigera de la part du formateur la mise en place de ce que l'on pourrait appeler un environnement structuré. Que ce soit un laboratoire (environnement artificiel) ou un milieu de stage (environnement naturel).

Les renforcements

A chaque fois que nous manifestons, de quelque façon que ce soit, notre approbation pour le comportement d'une autre personne, notre geste devient un renforcement . Ainsi, les encouragements, les silences, les permissions, les récompenses, deviennent des gratifications et agissent comme renforcements pour les comportements des autres. Buckley(1972) fournit plus de précisions sur les façons de renforcer les comportements ou de les éteindre, c'est à dire de faire du renforcement positif ou du renforcement négatif. Le renforcement positif ou négatif des comportements, peut être associé aux principes mis en cause par l'école behavioriste et les préceptes méthodologiques sont à ce sujet assez précis (Staats et Staats 1967).

Behaviorisme et conditionnement ont une assez mauvaise presse auprès de nombreux éducateurs, surtout en Europe (Ebenstreit 1980). Notre intention n'est pas ici d'arguer en faveur ou contre le behaviorisme ou le conditionnement, nous voulons seulement reconnaître que tout éducateur dans ses comportements journaliers utilise les techniques propres au conditionnement pour influencer l'ordre des valeurs et les habitudes de comportements de ses étudiants. Il le fait à chaque fois qu'il évalue et accorde une note; il le fait à chaque fois qu'il accorde une récompense ou une punition. Il semble important pour l'éducateur de devenir conscient des moyens qu'il utilise afin de s'assurer qu'il les coordonne , c'est à dire que les renforcements qu'il fournit à ses étudiants soient en accord avec les valeurs qu'il privilégie.

L'évaluation

L'évaluation n'est pas à proprement parler un nouveau mode d'intervention dans le domaine affectif. On peut en effet la considérer comme un renforcement. Toutefois, comme il s'agit d'une procédure en elle-même assez complexe, nous en faisons un mode à part. Soulignons seulement ici qu'en évaluant les comportements des autres, on exerce une pression sur eux et, par conséquent, on renforce le comportement si l'évaluation est positive, et on diminue l'occurence du comportement si l'évaluation est négative.

LA PLANIFICATION DES INTERVENTIONS (STRATEGIES)

Comment choisir et structurer les modes d'intervention en une véritable stratégie d'intervention? Cette stratégie devra permettre une organisation séquentielle logique des différentes actions de manière à ce que celles-ci se complètent les unes les autres et suivent un plan défini à l'avance. Afin de favoriser une telle planification, nous avons tenté dans un premier temps de définir les différents modes d'intervention, voyons maintenant dans un deuxième temps comment les insérer dans le modèle théorique qui nous sert de guide.

Toute action visant l'atteinte d'un objectif doit être planifiée dans une suite logique avec les autres actions qui la précèdent ou la suivent.Cette planification constitue la stratégie d'intervention. Etant donné les multiples interférences possibles dans un programme de formation du domaine affectif, il est essentiel que la stratégie d'intervention implique le plus possible tous les éducateurs du milieu. Comme nous l'avons mentionné en traitant de l'exemple, l'influence d'un éducateur peut être annulée par les autres éducateurs si ceux-ci donnent un exemple allant à l'encontre des valeurs privilégiées par le premier.

La stratégie d'intervention dans le domaine affectif devra, en plus d'impliquer le plus possible tous les éducateurs du milieu, suivre un cheminement bien structuré. Ainsi, avant de vouloir tenter une transaction au niveau des valeurs, il est essentiel de s'assurer que les besoins primaires ont un taux minimum de satisfaction ou de sublimation (mécanisme par lequel des buts et des objets représentant une valeur sociale positive se substituent aux objets primitifs de pulsion (dict. Le Robert)). Tout effort de modification des valeurs deviendrait pratiquement inutile si une insatisfaction au niveau des besoins primaires menaçait l'existence même de l'individu. La sagesse des vieux proverbes nous l'enseigne d'ailleurs: "Ventre affamé n'a pas d'oreille". Le counseling est un moyen d'intervention qui concourt à la satisfaction ou à la sublimation des

besoins primaires. Dans bien des cas toutefois, l'éducateur devra lui-même s'impliquer dans une recherche de moyens permettant de satisfaire des besoins primaires, c'est à dire, qu'il devra apporter une aide matérielle aux individus. C'est ce que nous appelons réponse aux besoins ou support .

Une fois les besoins primaires suffisamment satisfaits pour enlever tout blocage, l'action portera sur la persuasion. Il s'agira alors de communiquer les objectifs à la clientèle visée et de tâcher de la convaincre de l'importance de ces objectifs. C'est ici que la communication des objectifs prend toute son importance. On ne doit pas les cacher, tel que les premiers auteurs à avoir traité des objectifs affectifs le recommandent (Krathwohl et al. 1964, Fiss et Harbeck 1969, Bloom et al. 1971). Les moyens mis à la disposition du formateur sont à cette étape très nombreux, il s'agit, entre autres, du discours, de la discussion, de la publicité avec tous ses moyens, du débat, de l'illustration etc.

Une fois que la clientèle est relativement convaincue de l'importance des objectifs, il faut tenter d'intégrer ces nouvelles croyances. Cette intégration peut se faire d'abord en favorisant l'interaction sociale. Ce sera l'occasion d'utiliser les activités de groupes.

Tout au long de la mise en place du programme d'intervention dans le domaine affectif, il faudra s'assurer que les autres intervenants du milieu acceptent les valeurs transmises et s'efforcent de se comporter en accord avec ces valeurs. Il devient donc nécessaire de ne pas limiter son intervention à la seule clientèle visée par le projet, mais aussi de l'accompagner d'un programme d'animation du milieu.

Les activités d'interaction sociale, devraient être suivies de la mise en place d'activités de laboratoire ou de stage. C'est probablement ici que les formateurs devront faire le plus preuve d'imagination. Les superviseurs et les pairs devront fournir des renforcements au cours de ces stages, et ceci exigera la mise en place d'une mécanique de communication et d'évaluation favorisant au maximum les échanges entre stagiaires et superviseurs d'une part, et entre pairs d'autre part. C'est ici que prend toute son importance ce que beaucoup d'éducateurs appellent la mise en situation.

CONCLUSION

Nous avons présenté très brièvement, nous le savons, une liste des modes d'intervention dans le domaine affectif. Ce sont ceux que nous avons pu identifier. La recherche et la réflexion permettra probablement d'en identifier d'autres; pour la moment, il semble qu'il y aurait avantage à expérimenter une utilisation planifiée de ceux qui sont déjà identifiés. Il apparaît surtout important de planifier tous ces modes d'intervention dans une stratégie d'intervention bien structurée. C'est à cette seule condition que l'action pourra prendre toute son efficacité.

REFERENCES

Allaire, François L'animation et la participation dans un groupe de tâche, Institut de formation par le groupe inc., Montréal.

Auger, L. Communication et épanouissement personnel, La relation d'aide, Les Editions de l'homme, Montréal, 1972.

Applbaum, R.L. et Anatol, K.W.E. Strategies for Persuasive Communication, Charles E. Merrill Publishing cie. Columbus, Ohio,, 1974.

Barber, W.H., et al. The Affective Domain A Resource Book for Media Specialists, Gryphon House, Washington D.C. 1972.

Bloom, B.S., Hastings, J.T. et Madaus, G.F. Handbook on Formative and Summative Evaluation of Student Learning, McGraw-Hill Book Cie, New-York, 1971.

Buckley, N.K. et Walker, H.M. Comment modifier les comportements en classe, Traduction de J. Lachance et M. Thibault, Les Editions St-Yves, inc. Québec, 1972.

Côté, Richard Efficacité du groupe de discussion comme incentif à l'acquisition des concepts de base en psychologie de l'apprentissage. Québec: Université Laval, 1971.

Eberle, B. et Hall, R. Affective Direction Planning and Teaching for Thinking and Feeling, D.O.K. Publishers, Inc. Buffalo N.Y. 14214. 1979.

Eiss, A.F. et Harbeck, M.B. Behavioral Objectives in the Affective Domain, National Science Teachers Association, NEA, Washington, D.C., 1969.

Gourgand, Pierre Techniques de travail en groupe (Les). Privat, Toulouse, 1969.

Hebenstreit, J. L'enseignement assisté par ordinateurs en France, état de l'art et perspectives, Conférence présentée au troisième colloque canadien de technologie pédagogique, Vancouver 1980, in Compte-rendus du troisième colloque canadien de techonologie pédagogique, Conseil National de Recherches Canada, University of British Columbia, Vancouver, 1980.

Kapferer, J.N. Les chemins de la persuasion, Gauthier-Villars, Paris, 1978.

Krathwohl, David, Bloom, B.S. et Masia B. Taxonomy of Educational Objectives, Handbook II: Affective Domain, David McKay Company, New-York, 1964

Maslow, A.H. Toward a psychology of being, D.Von Nostrand Cie, New-York, 1968.

Reardon, K.K. Persuasion, Theory and Context, Sage Library of Social Research, Sage Publications, Beverly Hills, London, 1981.

Rogers, Carl Le développement de la personne Traduit par E.L. Herbert, Dunod Paris, 1967.

Staats, A.A. et Staats, C. K. Attitudes Established by Classical Conditionning, in Attitudes Theory and Measurement , Pub. par Martin Fishbein, John Wiley and Sons, Inc. New-York, 1967.

EXERCICE SUGGERE

A la lumière des objectifs formulés à la leçon 1 et validés à le leçon 2, identifiez les modes d'intervention utilisables, décrivez les et planifiez les en accord avec vos objectifs.

Quatrième leçon

L'évaluation de l'atteinte des objectifs d'ordre affectif

OBJECTIFS DE LA LECON

Objectif général

Après avoir lu le texte de la présente leçon, avoir complété les exercices proposés et avoir consulté un spécialiste du domaine pour faire superviser son travail, le lecteur devrait être capable d'évaluer l'atteinte des objectifs affectifs poursuivis dans ses cours.

Sous objectifs

Ceci implique les habiletés nécessaires à
énumérer les différentes sortes d'évaluation,
définir évaluation,
définir mesure,
définir validité,
définir fidélité,
définir évaluation formative,
définir évaluation sommative,
définir évaluation diagnostique,
définir évaluation normative,
définir évaluation critériée,
définir évaluation ipsative,
énumérer les différents types d'observation,
définir observation,
énumérer les différentes méthodes utilisables pour mesurer les composantes affectives de la personnalité,
décrire les différentes méthodes utilisables pour mesurer les composantes affectives de la personnalité,
construire un instrument de mesure de l'atteinte des objectifs affectifs,
choisir les énoncés devant servir d'items de mesure,
choisir l'échelle de jugement,
vérifier la fidélité de l'instrument de mesure,
définir l'effet de la formation des évaluateurs sur la fidélité de la mesure,
vérifier la validité de l'instrument de mesure,
définir des modalités d'application de l'instrument de mesure,
déterminer l'usage que l'on fera des résultats obtenus,
choisir les personnes à impliquer dans l'évaluation de l'atteinte des objectifs.

INTRODUCTION

Nous avons, au cours des leçons précédentes exploré trois sujets reliés directement à la planification des interventions dans le domaine affectif. La leçon d'aujourd'hui sera consacrée à l'étude des principes, des méthodes et des raisons d'être de l'évaluation de l'atteinte des objectifs affectifs.

L'évaluation est probablement le sujet qui a provoqué la publication du plus grand nombre de textes en ce qui regarde le domaine affectif. Il semble bien que la première préocupation des éducateurs et des chercheurs dans le domaine affectif ait justement été d'évaluer le niveau de développement et de performance des éduqués. Sous ce rapport, il faut aussi mentionner l'apport prépondérant de la psychologie sociale dont la mesure des attitudes constitue selon certains auteurs la raison d'être. Pour les raisons que nous venons de mentionner, la partie du cours traitant de l'évaluation risque d'être plus volumineuse. Ceci ne doit pourtant pas être compris comme une façon de signifier que l'évaluation a plus d'importance que les autres parties du processus de formation dans le domaine affectif.

Dans un premier temps, nous préciserons les termes et notions mis en causes dans l'étude de l'évaluation du domaine affectif. Nous proposerons par après quelques méthodes qui nous semblent utilisables lors de l'application d'une procédure d'évaluation. Enfin nous discuterons les difficultés, problèmes et résistances à l'évaluation dans ce domaine, surtout dans un contexte éducatif.

DEFINITIONS

L'évaluation comprend un vocabulaire particulier qu'il importe de connaître et de maîtriser pour pouvoir opérationnaliser efficacement cette partie du processus éducatif. Il serait trop long de vouloir pousser à fond l'étude des notions impliquées. Nous nous contenterons donc de présenter quelques définitions brèves laissant ainsi aux lecteurs le soin de consulter les références fournies pour approfondir le sujet.

L'évaluation

L'évaluation est un jugement de qualification porté sur les objets, les personnes ou les phénomènes dans le but de diriger le sens d'une prise de décision. L'évaluation est

ainsi, d'abord et avant tout une opération mentale purement subjective et constitue la plus probante des expressions de la liberté de l'individu. Selon De Ketele(1980), évaluer signifie "examiner le degré d'adéquation entre un ensemble d'informations et un ensemble de critères adéquats à l'objectif fixé, en vue de prendre une décision."

La mesure

La mesure ,c'est l'attribution de valeurs numériques (quantités) à des personnes, des objets ou des phénomènes selon des règles, en vue de les ordonner ou de les classer. Comme telle, la mesure n'est pas soumise au subjectivisme, mais elle n'est pas pour autant exempte d'erreurs. Les erreurs de la mesure sont pour la plupart attribuables à l'imprécision des instruments utilisés.

Les qualités de la mesure

Nous avons mentionné que toute évaluation supposait cueillette d'information et mesure. Or pour que l'évaluation soit juste , il faut que l'information recueillie ait certaines qualités et que la mesure ne modifie en rien ces qualités. C'est alors que l'on parle des qualités de la mesure. Ces qualités requises sont habituellement exprimées en termes de validité et de fidélité; on désigne encore cette dernière par le vocable de fiabilité. Il existe des méthodes clairement définies pour vérifier la validité et la fidélité des instruments de mesure. Prenons quelques lignes pour les définir.

La validité

La validité d'un instrument de mesure, c'est sa prétention de fournir de l'information qui soit représentative de son objet. En d'autres mots, un instrument de mesure est dit valide s'il mesure ce qu'il prétend mesurer. Selon la théorie générale des tests, telle qu'énoncée dans les "Standards for educational and psychological tests", de l'American Psychological Association (Davis 1974),il existe trois formes de validité: la validité de contenu, la validité hypothético-déductive (construct validity) et la validité de prédiction . Les deux dernières formes de validité s'appliquent surtout aux tests psychométriques. Nous ne pensons donc pas nécessaire de les définir ici. Pour ce qui est de la première forme, elle nous concerne directement et c'est justement cette forme de validité qui a fait l'objet de la deuxième leçon.

La fidélité (fiabilité)

La fidélité d'un instrument de mesure , c'est sa prétention de fournir de l'information qui soit vraie; on parle ainsi de la théorie du score vrai. On estime qu'un instrument produit de l'information vraie s'il remplit trois conditions: premièrement il doit fournir la même information lorsqu'on l'applique de façon répétée, c'est la constance; deuxièmement chacune des parties de l'instrument doit produire de l'information qui tend à confirmer l'information produite par les autres parties de l'instrument, c'est la consistance interne; finalement si l'on applique deux instruments répondant aux mêmes spécifications, ils doivent produire la même information, c'est l'équivalence. La fidélité d'un instrument de mesure n'est jamais parfaite. C'est donc dire que tout instrument de mesure produit de l'information contenant une certaine marge d'erreur . Les méthodes proposées pour vérifier la fidélité des instruments de mesure permettent en même temps d'estimer cette erreur de mesure.

L'observation

Le sens que nous entendons donner ici au mot observation se rapproche de la quatrième définition du dictionnaire Robert(1967). Selon cette définition, l'observation est un procédé scientifique d'investigation, une constatation attentive des phénomènes tels qu'ils se produisent, sans volonté de les modifier.

LES EXPRESSIONS

L'évaluation, la mesure et l'observation sont les trois termes ou notions fondamentales dont nous ferons usage en traitant de l'évaluation des objectifs affectifs. Il nous apparaît toutefois nécessaire de présenter un peu plus en détail les contextes d'utilisation de ces termes. Cette explicitation s'appliquera surtout à l'évaluation et à l'observation.

Pourquoi évaluer

La définition que nous avons donnée de l'évaluation nous permet déjà de donner réponse à la question posée par le sous titre: on évalue pour prendre des décisions. La nature des décisions devant être prises nous permet cependant de distinguer des catégories d'évaluation.

L'évaluation formative

Tout au long du processus de formation, éducateurs et éduqués ont à prendre des décisions sur le cheminement du processus; ils peuvent ainsi décider de recommencer certaines séquences, de changer de stratégie, d'accélérer certains traitements, d'accorder plus d'attention à certains sujets etc. L'évaluation effectuée à ces fins n'est pas prise en considération pour fin de certification , on la nomme évaluation formative. (Noizet et Caverni 1978)

L'évaluation sommative

A la fin d'une séquence du processus de formation, quand vient le temps de certifier les apprentissages réalisés, l'éducateur doit procéder à une évaluation de la somme des connaissances acquises, ou des habiletés développées, ou des attitudes nouvelles. Evidemment , son attention se portera à ce moment sur les objectifs dits terminaux. Ce faisant, il procède à l'évaluation sommative du processus de formation.

L'évaluation diagnostique

Il arrive que tout au long du processus de formation, certains éduqués ou même l'ensemble de ceux-ci rencontrent une difficulté particulière sur laquelle ils achoppent. Educateurs et éduqués peuvent alors chercher ensemble la cause de cette difficulté, ils font alors de l'évaluation diagnostique.

Comment évaluer

L'évaluation suppose comparaison de l'objet d'évaluation avec un critère de décision. La nature du critère de comparaison choisi déterminera trois autres catégories d'évaluation. Ce sont l'évaluation normative, l'évaluation critériée et l'évaluation "ipsative". Ces trois catégories d'évaluation ont comme caractéristique commune l'existence de façons de présenter les résultats qui leur est propre: ce sont les scores normatifs, les scores critériés et les scores "ipsatifs".

L'évaluation normative

Nous avons précisé que l'évaluation implique la comparaison à un critère de performance. Lorsque ce critère de performance est la performance des autres candidats, l'évaluateur se trouve à comparer l'évalué aux autres

évalués afin de déterminer les meilleurs et les moins bons. Il fait alors de l'évaluation normative. Les scores normatifs renseignent davantage sur le rang du sujet à l'intérieur d'un groupe que sur sa performance réelle. Les centilles sont sous certains aspects des scores normatifs, les stanines en sont un exemple plus particulier, puisqu'ils répartissent les sujets en neuf catégories selon une distribution qui épouse la forme d'une courbe normale, ce qui n'est pas le cas pour les centilles.

L'évaluation critériée

Certaines décisions, et c'est le cas pour la majorité des décisions prises dans le cadre d'un processus de formation, exigent la comparaison de la performance de chaque candidat avec un critère de performance déterminé à l'avance. On peut donner comme exemple , les cours de pilotage où le candidat doit avoir complété un minimum d'heures de vol en solo pour obtenir son permis; les cours de natation où le candidat doit parcourir des distances déterminées avec des styles de nage aussi déterminés pour obtenir un certificat avec mention. Quand l'évaluation est basée sur de tels critères prédéterminés de performance , on parle alors d'évaluation critériée. Les scores critériés renseignent sur la proportion des objectifs qui sont atteints. Le pourcentage conservé en est un exemple courant. Pour interpréter un score critérié, il faut toujours se référer au tableau des objectifs.

L'évaluation "ipsative"

L'expression "évaluation ipsative" est assez peu utilisée en éducation; elle l'est davantages en psychométrie. (Cattell 1944, Clemans 1966, Glaser 1972, Radcliffe 1963, Anderson et al. 1975). Bien que les linguistes soient réticents à l'accepter, nous nous croyons quand même justifiés de l'utiliser étant donné la difficulté de trouver une expression plus explicite et aussi le fait que son usage soit quand même assez répandu.

L'évaluation pratiquée en milieu scolaire est souvent décriée comme suscitant et stimulant une certaine compétition néfaste entre les éduqués. On dit cette compétition néfaste parce que si elle est sujette à motiver de façon incroyable les plus forts, elle risque d'avoir l'effet contraire chez les moyens et les faibles. L'effet produit devient alors une sélection naturelle et la formation d'une élite au détriment de la masse laissée pour compte. L'évaluation "ipsative" par contre aurait plutôt comme effet de provoquer une compétition considérée comme saine , parce que dans ce cas, l'éduqué est appelé à se

comparer uniquement à lui-même et à entrer en compétition avec lui-même. Il peut ainsi comparer ses performances d'une évaluation à une autre, il peut comparer ses points forts et ses points faibles. L'évaluation "ipsative" amène ainsi l'éduqué à se préoccuper de son éducation et à se prendre en charge. Les scores "ipsatifs" ont comme particularité de ne pas permettre de distinguer les sujets entre eux. Pour y parvenir, il suffit de s'assurer que la somme des sous-scores(nécessairement présents en évaluation "ipsative") soit la même pour tous les sujets. On calcule donc la somme des résultats moyens pour l'ensemble des sujets. On calcule ensuite la somme des résultats de chaque sujet, et on fait la différence entre ces deux résultats. On ajoute ou retranche ensuite cette différence à chaque résultat individuel selon la proportion du score total occupé par chaque sous-score. Voyons l'exemple suivant:

Un sujet a obtenu les résultats suivants lors d'une application d'un instrument de mesure comprenant plusieurs sous-résultats:

respect	50
responsabilité	67
empathie	53
authenticité	64

total des sous résultats moyens:	240
total des sous résultats du sujet:	234
différence à ajouter au scores du sujet:	6
scores "ipsatifs" du sujet:	
respect	51.28
responsabilité	68.71
empathie	54.35
authenticité	65.64

L'évaluation "ipsative" peut être longitudinale ou transversale. Elle est longitudinale si les sous-résultats en cause sont des résultats d'une même mesure appliquée à différents intervalles dans le temps. Elle est transversale si les sous-résultats sont ceux d'un instrument de mesure appliqué en une seule occasion.

L'objet d'observation

Nous avons défini que l'évaluation s'appliquait aux objets, aux personnes et aux phénomènes; de l'observation nous croyons pouvoir ajouter qu'elle porte sur des états ou des actions. L'objet d'observation peut être en mouvement, c'est l'action, ou sans mouvement, c'est l'état. Ce que l'on peut observer des états, ce sont leurs dimensions, leur nombre, leur forme, leur couleur, leur résistance,

i.e. l'ensemble de leurs propriétés physiques. Les actions pour leur part ont exactement les mêmes caractéristiques que les ondes; on peut donc en observer la fréquence, la durée, l'amplitude, etc. Puisque l'évaluation des objectifs affectifs est le sujet de nos préocupations, les éduqués seront notre principal objet d'observation. On pourra observer leur comportement et les traces de leurs comportements. Les premiers sont du domaine de l'action et les traces sont des états . Les traces par contre peuvent aussi être des actions. C'est le cas par exemple de l'observation des réactions des autres par rapport aux comportements de ceux que l'on veut évaluer. Pour évaluer l'atteinte des objectifs affectifs, il faudra donc observer les comportements ou les traces de comportements.

Les catégories d'observation

Nous pensons pouvoir affirmer que toute évaluation est précédée de cueillette d'information et de mesure de cette même information. C'est en effet en disposant l'information dans un certain ordre, que l'on devient capable d'évaluer. Or c'est par l'observation que l'évaluateur ou ses aides cueillent l'information. Il nous semble donc important de définir plus en détail comment peut se faire l'observation.

Observation systématique et non systématique

De Ketele (1980) distingue plusieurs sortes d'observation. Parmi celles-ci figurent l'observation systématique et l'observation non systématique dite l'observation libre. La première fait appel à l'emploi de procédures répétables, de conditions standardisées pour observer et de techniques rigoureuses d'observation, de notation et de codification. L'observation non systématique ou libre est plutôt une stratégie que l'on pratique en cours de processus sans aucun plan pré-établi. Elle n'implique pas nécessairement notation et enregistrement. Elle constitue l'instrument privilégié de l'évaluation formative.

Observation introspective et observation allospective

De Ketele (1980) dont nous nous inspirons particulièrement pour cette partie du cours, présente ces deux catégories d'observa- tion. L'observation introspective est celle que fait le sujet de lui-même agissant ou de la situation avec laquelle il interagit. L'observation allospective par contre est celle que fait un observateur de la situation ou de l'action d'une autre personne.

Observation longitudinale et transversale

L'observation est dite longitudinale quand elle porte sur une période de temps par opposition à l'observation transversale qui elle porte sur un moment précis que l'on a comme photographié. On peut dire de l'observation longitudinale qu'elle a les caractéristiques de la recherche "in vivo" et de l'observation transversale qu'elle a les caractéristiques de la recherche "in vitro". (Godbout 1971)

Notation immédiate et notation différée

C'est en notant le produit de son observation que l'évaluateur ou le mesureur rend possible la mesure et l'évaluation. Cette notation peut être effectuée au moment même de son occurrence: c'est la notation immédiate; ou encore de mémoire à la fin d'une séquence d'enseignement , de stage, ou d'activités quelconques: c'est la notation différée. Evidemment, la notation immédiate est susceptible d'être plus fiable, mais elle n'est pas toujours possible et d'autre part elle risque de déranger la personne observée.

Notation par trait ou par fait

Le notateur qui enregistre le fruit de son observation doit placer ses notes dans un ordre quelconque. Il peut regrouper ce qu'il a observé en catégories et n'inscrire les résultats que d'après leur regroupement. Il procède ainsi à une première inférence. C'est ce que nous qualifions de notation par trait. De Ketele parle alors d'objet évaluatif. Il peut par contre enregistrer les faits tels qu'il les observe sans les altérer ou les modifier; il procède ainsi à une notation par fait. De Ketele (1980) parle alors d'objet perceptif.

Notation ouverte et notation fermée

Le notateur qui enregistre le produit de ses observations peut les inscrire sur un bloc note sans façon pré-établie. Il ne fait que décrire ce qu'il voit ou observe; c'est ce que nous désignons comme notation ouverte. Par contre il peut enregistrer ses observations au moyen d'une liste de contrôle "check list"; il fait alors de la notation fermée.

LES PROCEDURES D'EVALUATION DANS LE DOMAINE AFFECTIF

Ahman et Glock (1981) presentent une liste des différents procédés de mesure utilisables dans le cadre de l'évaluation des comportements affectifs. Cette liste mérite d'être présentée et discutée.

Tableau 7: Liste des procédés de mesure utilisables pour l'évaluation des comportements affectifs selon Ahman et Glock(1981).

METHODES D'EVALUATION BASEES SUR L'OBSERVATION

Dossiers anecdotiques
Echelles de jugements(rating scales)
Listes de contrôle(check lists)
entrevues

TECHNIQUES RELIEES A LA SOCIOMETRIE

Sociogrammes
Echelles de distance sociale
Questionnaires "devinez qui"

INVENTAIRES D'AUTO-NOTATION

Banques de données biographiques
Inventaires de personnalité
Inventaires d'intérêts
Echelles d'attitudes (questionnaires d'opinions)

TECHNIQUES PROJECTIVES

Taches d'encre et présentations d'images
Présentations de stimuli verbaux
Phrases à compléter

Il serait intéressant de passer en revue chacune des méthodes ou procédés présentés par les deux auteurs, il nous faudrait pour ce faire, allonger indûment le texte. Nous nous contenterons de les décrire brièvement , de donner quelques exemples illustrant quelques-unes de ces méthodes et nous tenterons de questionner leur utilisation dans le cadre de la formation dans le domaine affectif.

Les méthodes bssées sur l'observation

Nous l'avons mentionné dans les paragraphes qui précèdent, l'évaluateur doit cueillir de l'information sur le phénomène à évaluer. Pour ce faire, il observera lui-même

le phénomène ou observera les traces du phénomène. Nous classons tous les travaux ou tests remis par l'étudiant comme des traces de son comportement. Ahman et Glock (1981) pour leur part considèrent comme méthodes basées sur l'observation, seulement celles qui sont reliées à l'observation directe du phénomène, en l'occurrence, le comportement des étudiants à évaluer. Les quatre procédés énumérés, sont donc des moyens que l'évaluateur peut utiliser pour compiler et quantifier le fruit de ses observations. Décrivons-les brièvement.

Le dossier anecdotique

Si l'évaluateur est un professeur, il pourra lui arriver de remarquer certains faits , comportements ou évènements qui lui paraissent particulièrement significatifs. Afin de pouvoir garder trace de ces observations il pourra faire un court compte rendu de son observation et le verser au dossier du sujet à évaluer. Ce compte rendu pourra s'il le désire être accompagné d'un commentaire. Voici un exemple:

DOSSIER ANECDOTIQUE

Date:29 sept 1982 Etudiant: Pierre Savant

Observateur: Gilles Voyant

Description de l'incident:
Pierre a reçu les résultats d'un trvail long où il a très bien réussi; au lieu de s'en féliciter, il a rapidement caché sa copie et a déclaré à ses compagnons qu'il avait eu un résultat très faible.

Commentaires: Pierre semble avoir de la difficulté à s'intégrer socialement et il simule des difficultés scolaires dans l'espoir d'être mieux accepté de ses compagnons de classe.

Les échelles de jugement

Cette méthode consiste à graduer sur une échelle continue un qualificatif s'appliquant à l'objet d'évaluation, que ce soit un comportement ou une trace de comportement ou un étudiant pris globalement. Voyons un exemple:

Cet étudiant est motivé

```
-------/---------/---------------/---------/
jamais   rarement  habituellement   toujours
```

Les listes de contrôle

Au moyen de cette méthode, l'évaluateur-observateur pointe les énoncés de la liste qui s'appliquent au phénomène ou à la personne évaluée. Voyons un exemple:

LISTE DE CONTROLE

L'étudiant noté

---- 1-remet ses travaux à la date demandée,
---- 2-pose des questions durant les cours,
---- 3-s'informe des exigences du professeur,
---- 4-remet les volumes ou documents qu'il a empruntés,
---- 5-mentionne les sources qu'il a consultés,
---- 6-demande l'autorisation de travailler en équipe.

Il convient ici de souligner qu'il est possible d'effectuer un pairage des deux dernières méthodes . De cette façon une liste de phénomènes (par exemple des comportements) sont notés au moyen d'un même échelle de jugements. C'est ce type de méthode que nous présentons en annexe 3 et que nous utilisons pour illustrer l'évaluation dans le domaine affectif.

Les entrevues

L'entrevue est un moyen privilégié dans de nombreux milieux pour permettre à l'évaluateur d'observer la personne à évaluer. C'est le cas entre autres des entrevues de sélection. Cette méthode doit nécessairement être complétée par l'une des trois qui précèdent de manière à effectuer une compilation de l'information. Etant dans une situation qui n'est pas nécessairement reliée aux fonctions pour lesquelles on pratique l'évaluation,il faut évidemment se demander si le contexte de l'entrevue permet au sujet à évaluer de se manifester sous son vrai jour.

Les sociogrammes

Le sociogramme ou test sociométrique est un moyen d'analyser la structure d'un groupe en vérifiant les préférences des sujets à l'égard de chacun des autres membres du groupe. Le sociogramme est en fin de compte une carte où l'on retrouve le nom de tous les membres du groupe reliés par des lignes illustrant les relations de préférence.Voyons un exemple:

Un demande à dix étudiants d'indiquer avec quels compagnons de travail ils préféreraient réaliser un travail de recherche. Ils doivent faire un premier choix et un deuxième choix.

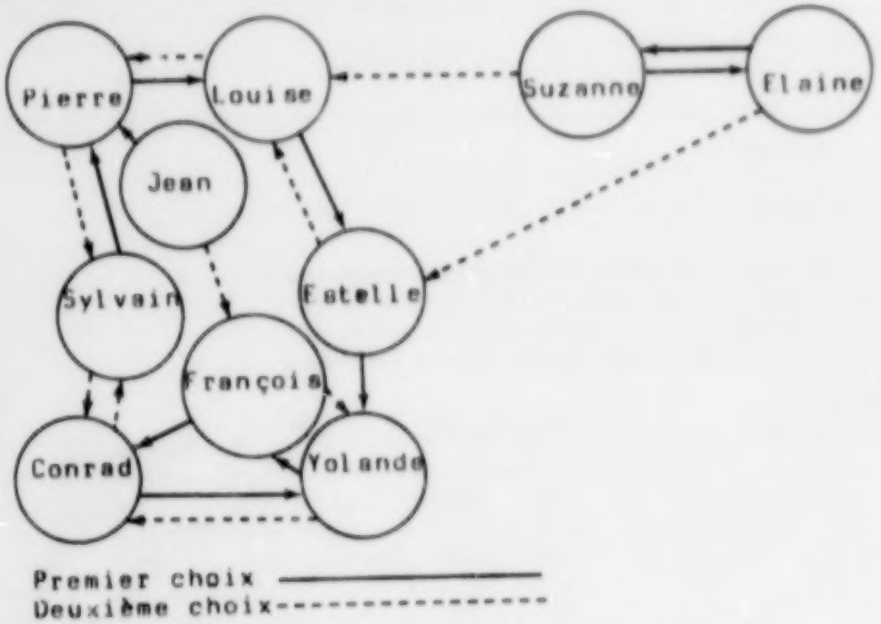


Figure 1. Sociogramme d'un groupe d'étudiants

Les échelles de distance sociale

Les échelles de distance sociale permettent de mesurer de façon plus précise que ne le permet le sociogramme, le degré d'acceptation d'un sujet à l'intérieur d'un groupe social. Voyons un exemple:

Tableau 8: Echelle d'acceptation sociale.

A remplir pour chaque sujet.

Cochez chaque item qui selon vous s'applique à ce sujet.

items

---- 1. J'aimerais travailler avec cette personne.
---- 2. Si j'avais à former une équipe de travail, je le choisirais.
---- 3. J'aimerais qu'il(elle) soit mon(ma) meilleur(e) ami(e).
---- 4. J'accepterais qu'il soit dans la même équipe de travail que moi.
---- 5. Si j'avais à partager ma chambre avec une autre personne je voudrais que ce soit avec cette personne.

Les questionnaires "devinez qui"

Par cette méthode, l'évaluateur peut obtenir certaines informations sur un sujet en utilisant ses pairs. Il énonce un certain nombre de descripteurs de comportements et demande aux membres du groupe de sujets à évaluer de deviner quel est le membre du groupe qui se comporte de cette façon. Voyons un exemple:

Tableau 9: Inventaire de comportements.

Devinez quel est celui du groupe qui

---------- 1. marche en claquant des talons.
---------- 2. parle plus fort que les autres pour attirer l'attention.
---------- 3. s'informe des résultats des autres étudiants après chaque examen.
---------- 4. cherche toujours à rendre service aux autres.
---------- 5. cherche constamment à emprunter les volumes des autres.

Les formulaires de données biographiques

Ces formulaires servent en général à recueillir des informations factuelles sur le vécu des sujets à évaluer. Voyons un exemple:

Tableau 10: Formulaire de données biographiques .

Directives: A chaque question choisissez la réponse qui vous convient le mieux:

1. Combien d'emploi de vacances avez vous obtenus?

   a)aucun,
   b)un,
   c)deux,
   d)trois,
   e)quatre et plus.

2. Avec combien de personnes du sexe opposé avez-vous déja établi une relation amoureuse.

   a)aucune,
   b)une,
   c)deux,
   d)trois,
   e)quatre,
   f)cinq et plus.

3. A combien de reprises avez-vous occupé un poste de président d'un groupe dont vous faisiez partie?

   a)aucune,
   b)une fois,
   c)deux fois,
   d)trois fois,
   e)quatre fois et plus.

Les inventaires de personnalité

Cette méthode de mesure des variables affectives fait appel à l'introspection et à l'autonotation. Le répondant doit habituellement dire si une serie d'énoncés s'appliquent à lui ou non. Voyons un exemple:

Tableau 11: Exemple d'un inventaire de personnalité.

1. je suis souvent malade.
2. j'ai peur quand je suis eul.
3. Il m'arrive souvent de ne pouvoir contenir mes larmes, sans raison.
4. Je suis souvent pris d'un excès de rire.

Les inventaires d'intérêts

Il est possible en cours d'entrevue d'explorer le champ des intérêts des sujets que nous rencontrons, mais à cette information non structurée, il peut parfois être souhaitable de suppléer par une mesure plus systématique des intérêts. Il est possible de procéder à la mesure des intérêts en demandant au sujet de choisir entre plusieurs possibilités celle qui lui plait le plus. De tels instruments existent déjà sur le marché des tests,les plus connus en Amérique étant l'inventaire d'intérêts de Kuder (1976) et l'inventaire d'intérêts Strong-Campbell(1974). Voyons un exemple d'items:

Directives: Parmi les groupes de trois activités qui suivent indiquez celle qui vous plairait le plus (P), et celle qui plairait le moins (M).

1. visiter une musée.
   aller à la pèche.
   bouquiner dans une librairie.

2. étudier les mathématiques.
   étudier la géographie.
   étudier les sciences naturelles.

Les questionnaires et échelles d'attitudes

Comme on l'a souligné précédemment, la plupart des chercheurs, pour des raisons de commodité ont abordé la mesure des attitudes par la voie des opinions, en venant ainsi à la longue à confondre les deux notions. Ce que l'on désigne habituellement comme échelles ou questionnaires d'attitudes, ce sont en réalité des questionnaires

d'opinions. On y demande au sujet d'exprimer son accord ou son désaccord avec une série d'énoncés affirmatifs reliés à une attitude.Voyons un exemple:

Directives:
Dites si vous êtes en accord (A) ou en désaccord (D) avec chacun des énoncés suivants.

1. Les étudiants en science sont généralement plus intelligents que les autres.
2. Plus on étudie longtemps, plus on a de chances de réussir dans la vie.
3. Ce qui importe le plus dans la vie, c'est de gagner beaucoup d'argent.
4. Il vaut mieux gagner moins d'argent et faire un travail que l'on aime.

Les techniques projectives

Les techniques projectives sont surtout utilisées en psychothérapie pour explorer malgré les résistances inconscientes du sujet, les structures de son subconscient. On soumet alors le sujet à une tâche non structurée au cours de laquelle il doit , selon les hypothèses sous jacentes à la technique, projeter sa personnalité ou son subconscient. Voyons deux exemples:

Exemple 1: Test d'interprétation de taches d'encre (Inspiré du Rorschach in Golfried, Stricker et Weiner 1971)

Directives: Dites moi ce que vous voyez dans la figure suivante.

Figure 2: Illustration d'une tache d'encre telle qu'utilisée dans le test Rorschach.

Exemple 2: Phrases à compléter.

Directives : Complétez en vos propres mots les phrases suivantes.

1. Quand j'étais jeune.....

.....

2. Plus tard j'aimerais.....

.....

3. Si j'avais beaucoup d'argent.....

.....

4. Si j'en avais le temps.....

.....

Questionnement

Nous venons de décrire très brièvement les méthodes de mesure des variables affectives énumérées par Ahman et Glock (1981). Ces méthodes peuvent s'avérer d'un certain intérêt dans le cadre de la formation dans le domaine affectif. Il convient toutefois de faire certaines mises en garde. La plupart de ces techniques ont été mises au point pour être utilisées soit dans le cadre de la psychothérapie ou en situation de counseling d'orientation scolaire et professionnel. Il faut que ces instruments soient validés avant d'être utilisés et ceci demande habituellement des études longues et onéreuses. De plus, l'utilisation de la plupart de ces instruments demande une formation poussée en psychologie puisque les résultats sont souvent très difficiles à interpréter. De tels instruments ont une incidence assez importante sur la liberté des individus et l'utilisateur non averti peut assez facilement être accusé d'intrusion dans les affaires privées . Enfin, tous les instruments d'autonotation sont sujets aux biais dûs à la désirabilité sociale et par conséquent à moins d'une relation de confiance établie avec certitude entre l'évaluateur et l'évalué, il y a avantage à préserver l'anonymat de ce dernier.

Dans un contexte de formation, la mesure des attitudes et autres composantes de la personnalité devenus objectifs de formation exige une approche nettement différente de celle appliquée en recherche ou en psychothérapie, surtout si l'on juge l'acquisition de ces attitudes ou autres composantes de la personnalité comme essentielles à la pratique d'une profession. On ne peut plus en effet parler d'anonymat. Les éducateurs cherchent une procédure d'évaluation qui puisse être communiquée sous forme de rétroaction aux étudiants dans une démarche d'évaluation formative et qui puisse aussi être enregistrée au dossier dans une démarche d'évaluation sommative.

Nous avons dans la première leçon affirmé que les comportements non-verbaux s'avèrent à l'expérience moins sujets à l'affectation (faking) que les comportements verbaux (opinions). Nous sommes par conséquent portés à recommander l'utilisation de l'observation des comportements non-verbaux d'abord et , en cas de nécessité, des comportements verbaux, comme approche à l'évaluation de l'atteinte des objectifs affectifs. Cette observation devrait à notre avis être à la fois introspective et allospective, fournissant ainsi à l'évaluateur, par la répétition de la mesure, une occasion de vérifier la fidélité des informations fournies.

Dans une situation d'enseignement, l'éducateur (il convient semble t-il de le nommer ainsi quand il est question de formation dans le domaine affectif) est habituellement en présence d'un groupe d'étudiants qu'il doit pouvoir identifier et avec lequel il devrait toujours conserver une communication transparente. Pour cette raison et pour toutes celles que nous avons énumérées au paragraphe précédent, nous concluons que les méthodes d'évaluation basées sur l'observation allospective devraient être à tout le moins ajoutées à toutes les autres quand il s'agit d'évaluer la formation dans le domaine affectif. C'est cette méthode que nous analyserons plus en profondeur au cours des paragraphes qui suivent.

L'instrument de mesure

L'instrument de mesure de l'atteinte des objectifs affectifs sera donc formé d'abord de la liste des objectifs spécifiques exprimés en termes de comportements observables. On joindra ensuite à ces objectifs spécifiques une échelle de jugement que l'évaluateur utilisera pour exprimer sa perception de la présence ou de l'absence des habitudes de comportement visées. Voici un exemple d'une échelle de jugement:

L'étudiant noté présente ce comportement

a)dans de très rares occasions,
b)dans de rares occasions,
c)dans de nombreuses occasions,
d)dans la plupart des occasions.
e)Je suis incapable de me prononcer, n'ayant pas été en mesure de l'observer.

Le choix des indicateurs(items)

Nous désignons comme indicateurs les énoncés sur lesquels l'évaluateur portera son jugement. Ces indicateurs que nous pouvons considérer comme des items de mesure, seront des caractéristiques globales de la personnalité si l'instrument choisi est du type: notation par traits. Si, au contraire, l'instrument choisi est du type: notation par faits, les indicateurs seront des descriptions univoques et unidimensionnelles de comportements observables. L'expérience nous a permis de constater que les évaluateurs n'hésitent pas à se prononcer quand les items sont des catégories (caractéristiques globales de la personnalité), c'est à dire des jugements par traits; par contre, quand les items sont factuels(notation par faits), la réponse e) donnée en exemple au paragraphe précédent est souvent utilisée. Dans ce dernier cas, tout calcul des résultats exige que l'on tienne compte du nombre d'items utilisés. Il faut ainsi diviser la somme des cotes (réponse a étant considérée comme valant 1, réponse b comme valant 2 et ainsi de suite) accordées, par le nombre d'items utilisés, c'est à dire ceux où l'on a utilisé une réponse autre que 2).

Selon quelques recherches effectuées sur la valeur des deux types d'instruments suggérés (notation par traits et notation par faits), recherches rapportées et analysées par Jacobs(1980), la fidélité des notations par faits serait plus élevée que celle des notations par traits, mais la différence ne serait pas significative. Les grilles de notation par faits semblent toutefois être davantage appréciées par les personnes évaluées, probablement parce qu'elles fournissent de l'information plus facilement compréhensible. Pour ajouter à la compréhension des résultats, dans le cas de la notation par faits, il semble souhaitable de regrouper les items (indicateurs) en catégories (traits) et présenter les résultats à la fois par items et par traits ; ceci met en évidence l'utilité de procéder à la validation et à la pondération des objectifs.

Nombre de traits

Selon Jacobs(1980), les recherches effectuées sur le pouvoir discriminitatif des instruments de mesure par observation des comportements ont permis de conclure que l'inclusion de plus de huit traits dans un instrument n'en augmente pas le pouvoir discriminatif. Les traits étant selon notre modèle taxonomique des attitudes, des intérêts etc, il semble opportun d'inclure dans une grille un maximum de huit attitudes ou autres traits. En ajouter d'autres allourdirait la grille et semble-t-il, n'ajouterait pas d'information.

Nombre d'indicateurs (items)

Les premières expériences que nous avons tentées dans le domaine de la mesure des objectifs affectifs comprenaient près de cent indicateurs (items , descriptions de comportements). Nous avons par la suite été en mesure de constater que l'utilisation d'un tel nombre d'indicateurs provoquait une certaine résistance chez les évaluateurs . Il est facile de comprendre cette résistance si l'on imagine le temps qu'il faut consacrer à l'évaluation d'une dizaine de candidats avec une grille de près de cent indicateurs. Pour cette raison , il semble souhaitable de ramener le nombre d'indicateurs entre vingt et trente, après validation et mise à l'essai . De cette façon, évaluer un sujet peut exiger entre dix et quinze minutes, ce qui est déjà assez onéreux.

Choix de l'échelle de jugement

Nous avons, dans l'un des paragraphes précédents, donné un exemple d'un échelle de jugement. Cet exemple n'est évidemment pas la seule possibilité. Il est en tout cas inapplicable si la grille de notation est par traits. Deux décisions doivent être prises par celui qui construit une échelle de jugement: il doit choisir le nombre de réponses possibles , et le qualificatif qui servira à juger le comportement ou le trait.

Le nombre de réponses possibles

Une échelle de jugement peut comprendre un nombre pair ou un nombre impair d'échelons. Dans le premier cas, il n'y a pas de centre, le choix devient en quelque sorte forcé; ceci peut s'avérer utile puisque les indécis naturellement portés à utiliser la position du centre, seront forcés de discriminer. Ainsi donc, si le continuum utilisé lors de la validation doit être impair, nous recommandons d'utiliser une échelle au nombre pair pour évaluer les candidats. Le

nombre d'échelons peut ainsi varier de deux à dix. Plus le nombre d'échelons sera grand, plus on pourra augmenter la variance, c'est à dire la possibilité de varier les résultats; par contre, plus on risquera de faire hésiter les indécis et de faire augmenter l'erreur de générosité si fréquente avec ce type d'évaluation. La façon la plus sûre d'éviter cette erreur de générosité serait d'utiliser une échelle à deux choix. Il nous semble qu'utiliser quatre échelons serait un juste compromis. Avec une échelle à quatre choix, on pourra regrouper les deux premiers et les deux derniers choix lors de la compilation, laissant ainsi de la lattitude à ceux qui sont hésitants lors de l'évaluation et éliminant l'erreur de générosité lors de la compilation.

Le choix du qualificatif

Le choix du qualificatif à placer dans l'échelle de jugement doit être fait en fonction de l'objet d'évaluation . Si l'objet d'évaluation est un ensemble de traits, le qualificatif devra aussi être global. Par exemple: bien , très bien; satisfaisant, insatisfaisant; suffisant, insuffisant. Si l'objet d'évaluation est un ensemble de comportements, le qualificatif devra correspondre aux caractéristiques que peuvent avoir les comportements, c'est à dire, fréquence, durée, etc. Il pourra s'avérer utile de chercher un qualificatif ou une expression qui couvre plus d'une caractéristique à la fois; c'est le cas de l'exemple que nous avons proposé dans l'un des paragraphes qui précèdent.

Vérification de la fidélité de la mesure

Nous avons signalé à maintes reprises que la mesure de l'atteinte des objectifs affectifs pose des problèmes de validité plus importants que ne l'est la mesure de l'atteinte d'objectifs cognitifs ou psychomoteurs(Bujold et al.1982). Pour cette raison, nous attachons une importance toute particulière à la vérification de la fidélité des instruments de mesure utilisés. Cette vérification peut être faite par une mesure de concordance entre évaluateurs et par une mesure de consistance interne.

La concordance entre évaluateurs

Quand deux évaluateurs ou plus fournissent leur appréciation de l'atteinte d'objectifs affectifs en utilisant une même grille d'observation de comportements, il est possible de vérifier si ces évaluateurs s'entendent, soit au niveau des items, au niveau des traits , ou au niveau des sujets (candidats).Si plus de trois évaluateurs

ont procédé à une même évaluation en même temps, il est même possible d'établir leur degré de fidélité . (voir annexe 3). Deux formules statistiques peuvent être utilisées à cette fin, il s'agit de la formule F (Debaty 1967), ou du W (Kendall 1948). Selon Cambell et Fiske (1959), on vérifie, par cette méthode, autre chose que la fidélité, il s'agit plutôt de ce qu'ils appellent la validité de convergence.

Pour calculer le F de Debaty, il suffit de construire une table de contingence (matrice) où l'échelle de jugement constitue les rangées et les colonnes. On entre ensuite dans cette table de contingence les jugements pairés des évaluateurs . Voyons l'exemple ci-après:
A l'item 1 , selon une échelle de jugements allant de A à F, le premier évaluateur a inscrit C et le deuxième a inscrit D.

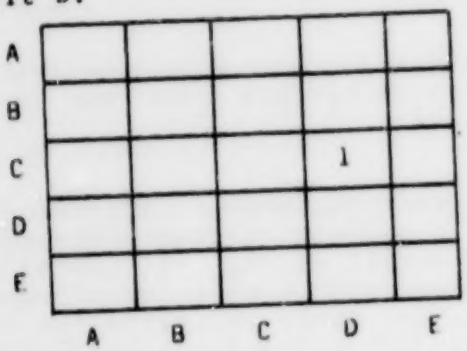


Figure 3: Le cas d'un jugement pairé dans une table de contingence

Si tous les jugements pairés sont en parfaite concordance, les entrées sur la matrice dessineront une diagonale oblique descendante et le F de Debaty aura comme valeur 1.00.

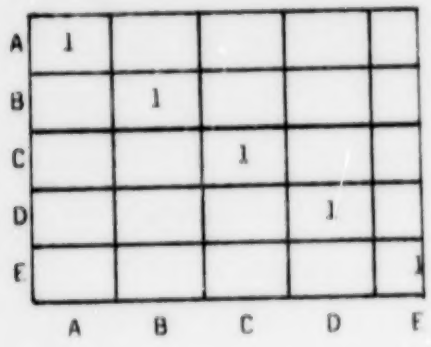


Figure 4: Répartition des jugements de deux évaluateurs sur cinq sujets de manière à ce que le F de Debaty soit de 1.00.

Par contre, si les jugements étaient totalement contradictoires, la diagonale serait ascendante et la valeur du F de Debaty serait -1.00. Si toutes les entrées sont réparties au hasard dans la matrice, la valeur du F de Debaty sera 0.00 . On peut, à l'aide de cet indice statistique, vérifier la concordance des jugements pour chaque item, ce qui éclaire sur l'unidimensionnalité de l'item(Herbert et Attridge 1975). On peut aussi vérifier la concordance des jugements d'un évaluateur avec les autres évaluateurs, ce qui éclaire sur la valeur de cet évaluateur. Il faut cependant que cet évaluateur soit comparé à au moins deux autres évaluateurs, puisque le F de Debaty ne fournit qu'un chiffre pour deux évaluateurs. Il est encore possible de calculer le F de Debaty pour chaque trait; on obtient alors ce que Jacobs(1980) qualifie d'indice de la validité de convergence ou de ce que Siegel(1956) qualifie de la fidélité interjuges. La formule du F de Debaty est:

$$F = 1 - \frac{ET}{EH}$$

Pour calculer le coefficient F, il faut d'abord établir l'écart total réel ET par rapport à la diagonale représentant la concordance parfaite. On fait ensuite le

rapport entre l'écart réel ET et l'écart maximal possible EH. Enfin, on soustrait ce rapport de la concordance parfaite 1.00. La valeur de ET est établie par la formule suivante:

$$ET = \frac{x}{N} i2$$

x est la fréquence dans chaque case;
N est le nombre total de jugements pairés;
i est l'écart à la diagonale principale descendante.

EH représente la valeur maximale de ET. La valeur de EH varie en fonction du nombre d'échelons de l'échelle de jugements et elle peut être calculée à l'avance: Debaty a calculé pour nous cet écart maximal possible, le voici:

Nombre d'échelons	2	3	4	5	6	7
Valeur de EH	.5	1.33	2.5	4	5.83	10.5

Voyons un exemple concret:

Deux évaluateurs (juges) évaluent cinq sujets avec un item. Voici les réponses fournies:

	premier juge	deuxième juge
1-	A	C
2-	D	E
3-	B	C
4-	D	E
5-	A	B

Voici la répartition de ces jugements sur la table de contingence:

	A	B	C	D	F
A		1	1		
B			1		
C					
D					2
F					

Figure 4: Répartition sur une table de contingence des jugements de deux juges sur cinq sujets différents.

$$ET: \frac{1(1)2+1(2)2+1(1)2+2(1)2}{5} \quad \frac{}{5} \quad \frac{}{5} \quad \frac{}{5}$$

ET: 1.6

EH: 4

$$F = 1 - \frac{1.6}{4} := .60$$

Appliquons aux mêmes jugements le calcul du W de Kendall:

Pour calculer le W de Kendall, il faut procéder de la façon suivante: Supposons N le nombre d'entités à estimer (dans le cas qui nous intéresse, il y en a 5) et K le nombre de juges (dans notre cas, il y en a 2)

Il s'agit d'entrer les jugements dans une matrice de K par N.Ce qui donne la matrice suivante:

(N)	juges (K) 1	2
S 1	1	3
U 2	4	5
J 3	2	3
F 4	4	5
T 5	1	2

S

$$W = \frac{\text{Somme des carrés pour les rangées}}{\text{Somme des carrés totale}}$$

Pour chaque entité , déterminer Rj, la somme des rangs où les juges ont placé les entités.
Appliquer dans la formule suivante:

$$W = \frac{\frac{Rj^2}{K} - \frac{KN(N+1)^2}{4}}{\frac{KN(N^2-1)}{12}}$$

Dans le cas qui nous intéresse voici les résultats:
Déterminons d'abord la somme des carrés totale, soit:

$$\frac{KN(N^2-1)}{12}$$

Ce qui donne:

$$\frac{2X5(25-1)}{12}$$

La somme des carrés totale est 20. Déterminons ensuite la somme des carrés pour les rangées:

La somme des rangées est : 4 9 5 9 3 ,au carré cela donne: 16 81 25 81 9 ,la somme de ces carrés est 212 Voici la formule appliquée:

$$\frac{212}{2} - \frac{10(5-1)^2}{4}$$

Ce qui donne 16

$$W = \frac{16}{20} = .80$$

Comme on peut le voir, dans ce cas-ci , l'estimé du coefficient de concordance est plus élevé si on le calcule avec le W de Kendall qu'avec le F de Debaty. On pourra difficilement comparer des résultats obtenus avec ces deux coefficients , on pourra tout au plus comparer des coefficients calculés avec la même formule.

Comme l'explique Siegel(1956), quand plus de deux séries de rangs sont impliquées, il est pratiquement impossible d'obtenir une opposition entre tous les évaluateurs dans tous les cas. Par conséquent, un coefficient W de 0 indique une manque complet d'accord, tandis qu'un coefficient de 1.00 indique un accord parfait.

La consistance interne

En plus de la concordance entre évaluateurs, il est bon de vérifier aussi la consistance interne. Cette méthode de vérification de la fidélité est d'abord une mesure plus systématique de l'homogénéité des instruments et par conséquent de la fidélité. Puisque les échelles de jugement sont le plus souvent à plus de deux échelons , les variables en cause sont des variables continues et le coefficient ALPHA de Chronbach(1964) est celui qui semble convenir le mieux . Jacobs (1980) considère toutefois que les résultats obtenus avec cette mesure de la fidélité doivent être interprétés avec précaution puisque l'erreur d'ancrage (Noizet et Caverni 1978) propre à certains évaluateurs peut provoquer l'obtention de résultats artificiellement très élevés. Il y a erreur d'ancrage, quand la première appréciation d'un candidat influence tous les jugements que l'on fera par la suite sur lui ou sur ses comportements.

Le coefficient Alpha de Chronbach peut être interprété

comme la moyenne des intercorrélations entre tous les items d'un test. Avant d'utiliser le coefficient Alpha, il est nécessaire d'assumer l'homogénéité de l'instrument de mesure auquel on l'applique. Un test est dit homogène si chacune de ses parties tend à mesurer la même propriété que l'ensemble du test. La formule utilisée pour le calcul du coefficient Alpha est:

$$A = \frac{N}{N - 1} \times \frac{\sigma t^2 - \sigma i^2}{\sigma t^2}$$

où: N est le nombre d'items
σt^2 étant la variance totale de l'instrument
σi^2 étant la variance de chaque item.

La variance d'un instrument, comme celle d'un item, peut être obtenue en calculant la moyenne des écarts carrés à la moyenne arithmétique de cet instrument ou de cet item.

Les deux formules d'estimation de la fidélité des instruments de mesure pré-cités peuvent servir à étudier la valeur des items et par conséquent, indiquer ceux qu'il faudrait éliminer ou dont il faudrait revoir la formulation. Selon Herbert et Attridge(1975), un manque de concordance entre évaluateurs au niveau d'un item peut être considéré comme un indice d'ambiguité dans la formulation de cet item. L'utilisation du calcul du coefficient ALPHA en enlevant chaque item (ALPHA-item) peut nous permettre d'identifier ceux qui mesurent autre chose que le trait en question. Ceci peut aussi être un bon indice des items à reviser ou à enlever.

Formation des évaluateurs et fidélité

De nombreuses études ont porté sur l'effet que peut avoir la formation des juges (évaluateurs) sur la fidélité des évaluations. Ainsi, Ludbrook et Marshall(1971) ainsi que Liston et al.(1981)n'ont pu observer aucune différence entre les juges formés à l'évaluation et ceux qui n'ont pas été formés. Newble et al.(1980),Dancer et al.(1978)ainsi que Bird et Lindley (1979) pour leur part ont trouvé que la formation des juges améliore la fidélité interjuges. Enfin, Skakun et Taylor (1982) concluent que dans tous les cas, la formation des juges est souhaitable.

Il existe dans ce cas-ci deux sortes de formation, soit: la formation dans le domaine d'expertise des sujets évalués d'une part, et d'autre part la formation dans le domaine de l'observation et de l'évaluation des comportements. Il ne semble pas que les deux sortes de formation aient les mêmes effets sur la fidélité de la mesure; la formation dans le champ d'expertise ne semble pas augmenter la fidélité des évaluations, par exemple, Dielman et al. (1979) ont trouvé

que les spécialistes (professeurs à la faculté) obtenaient une moins bonne fidélité interjuges que les praticiens sur le marché du travail. On prétend par contre que la formation dans le domaine de l'observation et de l'évaluation, aurait tendance à augmenter la fidélité.L'Unité de recherche et de développement en enseignement médical (URDEM) de la Faculté de médecine de l'Université de Montréal sous la responsabilité des professeurs Desmarchais et Delorme entreprend actuellement une recherche sur cette question.

La formation des juges (évaluateurs) dans le domaine de l'observation et de l'évaluation implique d'abord qu'ils soient capables distinguer entre un fait et une inférence , c'est à dire, entre un comportement et l'interprétation d'un comportement. Par exemple, on observe un candidat qui omet de s'excuser quand il interrompt une conversation entre deux interlocuteurs, mais on infère que ce candidat est impoli. Cet apprentissage implique aussi que l'on rende l'évaluateur capable de structurer l'environnement de l'évalué de manière à ce que celui-ci puisse démontrer les comportements que l'on désire observer. Enfin cela implique que l'évaluateur soit capable de se placer dans une position qui facilite son observation.

Il semble bien que l'utilisation de grilles d'observation de façon répétée soit de nature à améliorer la capacité d'observation des juges et par voie de conséquence leur fidélité. Cette amélioration sera rendue possible par la communication de feedbacks sur la performance de chacun des juges en tant qu'évaluateur. Ceci implique le calcul d'indices de fidélité (coefficients de concordance) pour chaque juge et par conséquent le pairage de chaque juge avec plusieurs autres juges.

LA PROBLEMATIQUE DE L'EVALUATION DANS LE DOMAINE AFFECTIF

Nous avons brièvement décrit les diverses modalités d'évaluation de l'atteinte des objectifs affectifs. Il nous semble nécessaire maintenant de discuter les modalités d'utilisation des procédures d'évaluation décrites. Nous le ferons en posant trois questions et en fournissant nos suggestions de réponses à ces trois questions.

Qui doit évaluer?

Nous sommes habitués à considérer l'évaluation en éducation comme la responsabilité immédiate et unique du professeur. Quand il s'agit du domaine affectif, il faudrait prendre l'habitude de penser différemment. Plus que partout ailleurs, dans le domaine affectif,l'étudiant est le principal artisan de sa formation . Il serait illusoire de

penser modifier l'ordre de ses valeurs de façon stable sans sa participation active. Pour cette raison , nous pensons qu'il devrait être le premier évaluateur impliqué dans l'évaluation de l'ateinte des objectifs affectifs. Le professeur immédiatement responsable de l'étudiant devrait être de toute évidence impliqué dans le processus d'évaluation. En plus de ces deux intervenants, différents observateurs du comportement de l'étudiant peuvent aussi être impliqués, que ce soit pairs, clients, superviseurs de stage, etc.

Quand doit-on évaluer dans le domaine affectif?

Nous avons expliqué que l'atteinte d'objectifs affectifs implique la modification d'habitudes de comportement. Il semble évident que de tels changements exigent beaucoup de temps et de rétroaction. Il nous apparait donc essentiel que l'étudiant reçoive une rétroaction à plusieurs reprises au cours de sa formation et que cette rétroaction soit comparable d'une application à une autre. Le même instrument de mesure devrait pouvoir être utilisé tout au long du programme de formation et idéalement appliqué deux fois par trimestre.

Comment doit-on évaluer?

A cette même question, posée au début de la présente leçon, nous avons répondu en présentant trois types d'évaluation: l'évaluation normative, l'évaluation critériée et l'évaluation ipsative. Si nous considérons les problèmes de fidélité de la mesure inhérents à tout instrument de mesure et encore plus présents quand il s'agit du domaine affectif étant donné l'affectation toujours possible, l'évaluation ipsative nous semble le seul mode d'évaluation admissible en ce qui concerne les objectifs affectifs . Il serait en effet, il nous semble , hasardeux de fixer un seuil minimal de performance (évaluation critériée) puisque nous pouvons difficilement considérer les comportements reliés au domaine affectif comme une performance. Il nous semble encore qu'il serait hasardeux de comparer les comportements des étudiants à ceux des autres étudiants (évaluation normative), les variables de la personnalité étant tellement personnelles. Ainsi lors de la présentation des résultats, on devrait éviter de communiquer aux étudiants des renseignements sur les résultats du groupe; de plus, il faudrait faire en sorte que l'étudiant puisse comparer ses sous-résultats et ainsi voir les variables de sa personnalité qui sont les plus à changer (voir annexe 2). Il faudrait encore que l'on puisse illustrer, lors de la présentation des résultats, l'évolution du développement de l'étudiant. Nous faisons remarquer que dans le domaine affectif, nous préférons parler de développement plutôt que

d'apprentissage.

Pourquoi évaluer?

Tel que nous l'avons expliqué au début de la présente leçon,on évalue pour ajuster la démarche (évaluation formative) ou pour certifier la formation (évaluation sommative). Puisque, comme nous l'avons déjà dit, la formation dans le domaine affectif est une entreprise de longue haleine et qu'elle implique la présence de renforcements, l'évaluation formative est essentielle à l'atteinte des objectifs affectifs.

La nécessité d'une évaluation sommative n'est toutefois pas aussi évidente. Cette question constitue d'ailleurs une des principales préoccupations des éducateurs qui nous consultent sur les objectifs affectifs. Le premier problème en cause est évidemment celui de la fidélité de la mesure en ce domaine, mais il n'est pas le seul; il y a encore celui de l'inviolabilité des valeurs, ou si l'on veut, de la liberté individuelle. Si l'on évalue l'atteinte des objectifs affectifs de façon sommative, on impose implicitement un nouvel ordre de valeurs aux étudiants. Ce faisant, on admet que l'ordre de valeurs privilégié dans les objectifs est un ordre absolu. Nombreux sont les auteurs et les penseurs à affirmer que les valeurs sont essentiellement sociales et culturelles et que par conséquent, ce peut être une atteinte grave à la liberté individuelle que de vouloir imposer un ordre quelconque de valeurs. Il faut être très prudent , à notre avis, avant d'utiliser des procédures d'évaluation sommative en ce domaine. Nous croyons plutôt que l'utilisation de procédures d'évaluation ipsative et formative tout au long du programme de formation créera un environnement qui favorisera l'atteinte d'objectifs à un point tel que les étudiants qui n'y arrivent pas s'élimineront d'eux-mêmes par sélection naturelle. Au moins, leur liberté individuelle sera respectée.

CONCLUSION

Nous avons au cours de cette quatrième leçon présenté une explication sommaire des principaux concepts mis en cause dans l'étude des principes et des procédures d'évaluation de l'atteinte des objectifs affectifs. Nous avons par la suite proposé une méthode applicable à l'évaluation de ces mêmes objectifs. Celle-ci a déjà fait l'objet de multiples essais. Nous ne voudrions pas prétendre qu'elle soit exempte de problèmes et de résistances; bien au contraire, nous avons été à même d'en vivre quelques-unes. Nous croyons toutefois que notre approche mérite d'être considérée si ce n'est pour l'adopter, du moins, à titre d'hypothèse de travail.

Nous sommes conscients que l'application d'une telle méthode est pratiquement impossible sans l'aide de l'ordinateur. Nous avons d'ailleurs mis au point un système informatisé capable de remplir ce rôle et ceci nous a permis de constater que l'utilisation de l'informatique peut rendre de grands services , à condition de le faire avec une certaine autonomie.

L'évaluation de l'atteinte des objectifs affectifs pose par contre des problèmes plus importants que méthodologiques. Ce sont des problèmes éthiques. Nous les avons discuté et avons proposé une approche que nous dicte notre expérience. La principale conclusion que nous pouvons tirer de toute cette réflexion , c'est que l'implication des étudiants dans la poursuite des objectifs affectifs est la seule solution.

REFERENCES

Ahman, J.Stanley , Glock, Marvin D. Evaluating Student Progress, Principles of Tests and Measurements, Allyn and Bacon, inc,Boston, 1981.

Anderson, S.B., Ball, S., Murphy, R.T. and Associates, Encyclopedia of Educational Evaluation, Jossey-Bass Pub. San- Francisco, 1975.

Bills, Robert E. A System for Assessing Affectivity, The University of Alabama Press, Alabama, 1975.

Bujold,N., Desmarchais,J., Dufour, H., Ferland, J.et Gagnon, S. Problématique des la mesure des attitudes cliniques en médecine, in La Revue d'éducation médicale,V.2,p.10-16, V.3,p.13-24,1982.

Bhushan, Vidya Les méthodes statistiques, Les presses de l'Université Laval, Québec, 1978.

Bird, J., Lindley, P. Interviewing Skill: The Effect of Ultra-brief Training for General Practitioners. A Preliminary Report, Med. Ed., 13: pp349-355, 1979.

Campbell, D.T. et Fiske, D.W. Convergent and discriminant validation by the Multitrait-Multimethod matrix, Psychological Bulletin, 1959, 56, p.81-105.

Chronbach, L.J. Essentials of Psychological Testing. (3 ème Ed) New-York: Harper, 1970.

Cattell, R.B. Psychological Measurement: Normative, Ipsative, Interactive. Psychological Review ,1944,51,992-303.

Clemans, W.V. An Analytical and Empirical Examination of Some Properties of Ipsative Measures. Psychometrics Monographs, 1966, no.14.

Dancer, D.D., Braukman, C.J., Schumaker, J.B., Kirigan, K.A., Willner, A.G., et Wolf, M.M. The Training and Validation of Behavior Observation and Description Skills, Behavior Modification, 2: pp 113-133,1978.

Davis, Frederick, B. et al. Standards for Educational & Psychological Tests, American Psychological Association, Inc. Washington D.C. 1974.

Debaty, Pol La mesure des attitudes, P.U.F., Paris, 1967.

DeKetele, J.M. Observer pour éduquer, Ed. Peter Lang, Zurich, 1980.

Dielman, J.F., Hull, A.L., Davis, W.K. Inter-Rater Reliability of Clinical Performance Ratings, University of Michigan Medical School , Proceedings, Eighteenth Annual Conference on Research in Medical Education, November 1979, pp191-196.

Gleser, L.J. On Bounds for the Average Correlation Between Subtest Scores in Ipsatively Scored Tests. Educational and Psychological Measurement, 1972,32,759-765.

Godbout, Paul L'évaluation des déterminants variables spécifiques de la performance sportive, dans La préparation d'un champion, de C. Bouchard, J.Brunelle , P. Godbout et al. , Editions le Pélican, Ottawa, 1971.

Golfried,M.V.,Stricker, G., et Weiner, I. B. Rorschach Handbook of Clinical and Research Applications, Englewood Cliffs, New-Jersey : Prentice-Hall, 1971.

Guilford, J.P. et Fruchter, B. Fundamentals Statistics in Psychology and Education, McGraw-Hill, New-York, 1973.

Guilford, J.P. Response Biases and Response Sets, in Attitude Theory and Measurement, de Martin Fishbein, John Wiley and Sons, inc., New-York, 1967.

Guttman , Louis A basis for Scaling Qualitative Data, in Attitude Theory and Measurement, de Martin Fishbein, John Wiley and Sons, Inc. , New-York , 1967.

Herbert , J. et Attridge, C. A Guide for Developers and Users of Observation Systems and Manuals, American Educational Research Journal, Winter, 1975, Vol. 12, no.1, pp.1-20.

Jacobs,Rick, Kafry, Ditsa et Zedeck, Sheldon Expectations of Behaviorally Anchored Rating Scales, in Personnel Psychology, 1980, 33, pp. 595-640.

Kendall , M.G. Rank Correlation Methods. London:Griffon, 1948.

Likert, Rensis The Method of Constructing an Attitude Scale, in Attitude Theory and Measurement, de Martin Fishbein, John Wiley and Sons Inc., New-York, 1967.

Liston, E.H., Yager, J., Strauss, G.D. Assessment of Psychotherapy Skills: The problem of Interrater Agreement, Am. J. Psychiatry, 138: pp1069-1074, 1981.

Ludbrook, J., Marshall, V.R. Examiner Training for Clinical Examinations, Brit. J. Med. Ed., 5: pp152-155, 1971.

Newble, D.I., Hoare, J., Sheldrake, P.F. The Selection and

Training of Examiners for Clinical Examinations, Med. Ed., 14: pp 345-349, 1980.

Noizet, Georges et Caverni, Jean Paul Psychologie de l'évaluation scolaire, P.U.F. Paris, 1978.

Pascal, G.R. et Jenkens, W.O. Systematic Observation of Gross Human Behavior, Grune & Stratton, New-York, 1961.

Radcliffe, J. A. Some Properties of Ipsative Score Matrices and Their Relevance for Some Current Interest Tests. Australian Journal of Psychology, 1943,15,1-11.

Schutzenberger, GA. A. L'observation dans les groupes de formation et de thérapie, E.P.I, Paris, 1975.

Skakun, E.N., Taylor, W.C. Inter-rater Agreement Across Canada on Videotaped Performance of Pediatric Residents, Annals ORCPSC, 15:pp 43-45, 1982.

Thurstone, L.L. Attitudes Can be Measured, in Readings in Attitude Theory and Measurement, par Martin Fishbein, John Wiley and Sons Inc., New-York, 1967 .

EXERCICE SUGGERE

1- Si vous avez déja complété les exercices suggérés aux leçons 1 et 2, vous disposez actuellement d'une liste d'objectifs validés et pondérés. Utilisez cette liste d'objectifs pour préparer votre instrument de mesure.

2- Numérotez vos objectifs en ordre séquentiel et ajoutez une page de directives d'application. Cette page devrait contenir: Le nom de l'instrument de mesure, ses objectifs, une description de la façon de répondre et l'échelle de jugement que les évaluateurs devront utiliser.

3- Appliquez votre instrument de mesure de façon expérimentale. Nous vous suggérons de l'appliquer à environ dix étudiants avec un minimum de trois évaluateurs par étudiant.

4- Corrigez les épreuves. Multipliez le poids de chaque objectif par la valeur de la cote accordée par chaque évaluateur, selon l'échelle de jugement; vous obtiendrez ainsi des scores d'items. Faites la somme de tous les scores d'items accordés par chaque évaluateur à chaque étudiant. Divisez la somme des scores d'items de chaque étudiant par le nombre d'items utilisés (cotes autres que blancs ou incapacités de répondre). Vous obtenez ainsi un score standardisé pour chaque étudiant par chaque évaluateur. Faites la moyenne des scores accordés par les évaluateurs pour chaque étudiant.Si vous faites le travail à la main, vous auriez avantage à utiliser une pondération uniforme pour tous vos objectifs. Si vous travaillez à l'aide de l'ordinateur, vous pourriez pondérer les résultats accordés par chaque évaluateur par la proportion d'items utilisés par cet évaluateur.

5- Faites l'analyse statistique de vos items (objectifs). Calculez le pourcentage d'utilisation de chacun de vos items, ceci vous indiquera s'ils sont faciles ou non à observer.
Vérifiez la concordance entre vos évaluateurs pour chacun de vos items. Vous pouvez le faire à l'oeil en inscrivant sur un tableau les cotes accordées pour chaque étudiant par chaque évaluateur . En additionnant les écarts entre les évaluateurs au niveau de chaque étudiant, pour chaque item, plus le nombre obtenu est grand, plus le désaccord est grand; plus le désaccord est grand, plus l'item (objectif) peut être ambigu. Si le travail est fait par ordinateur, vous pouvez calculer un F de Debaty ou un W de Kendall pour chaque item.

6- Revisez les items (objectifs) les moins observables et les plus ambigus. Réduisez s'il y a lieu le nombre de vos items.

Annexe 1

Analyse exploratoire des objectifs affectifs
pour la formation des infirmières.

ANALYSE EXPLORATOIRE DES OBJECTIFS AFFECTIFS

POUR LA FORMATION DES INFIRMIERES

Directives :

Vous trouverez ci-après une liste de comportements souhaitables chez les étudiants et étudiantes en techniques infirmières. Nous désirons regrouper ces comportements à l'intérieur de dimensions ou ensembles plus généraux (attitudes, intérêts, motivation, émotions et perceptions). Pour nous aider, vous devez vis-à-vis chaque comportement indiquer l'ensemble dont ce comportement est témoin. Ainsi, pour chaque comportement, complétez la phrase suivante :

Un étudiant qui a cette habitude est (_qualificatif_)

Exemple :

(_ _respectueux_ _ _) impliquer le bénéficiaire dans les conversations tenues en sa présence immédiate.

(_____) utiliser le même niveau de langage que le bénéficiaire.

(_____) désigner chaque chose par son nom.

(_____) s'informer des besoins du bénéficiaire.

(_____)Accepter d'écouter un bénéficiaire qui veut lui raconter son problème.

(_____)respecter ses engagements envers le bénéficiaire.

(_____) éviter de porter des jugements de valeur sur le comportement du bénéficiaire.

(_____) noter toute marque d'anxiété chez son bénéficiaire.

(_____)s'informer des sentiments du bénéficiaire par rapport aux soins qui lui sont prodigués.

(_____)échanger avec les visiteurs des bénéficiaires.

(_____)donner des explications au bénéficiaire avant de procéder à un soin.

(_____)isoler le bénéficiaire lorsqu'un traitement exige qu'on le découvre.

(_____)appeler le bénéficiaire par son nom ou son prénom selon l'entente qu'ils ont eue.

(_____)éviter de ridiculiser un bénéficiaire.

(_____) parler au bénéficiaire pendant l'application d'un soin.

(_____)consulter des volumes de référence sur les soins à donner à ses bénéficiaires.

(_____)préciser son rôle auprès du bénéficiaire.

(_____)consulter les personnes ressources du milieu lorsqu'il (elle) n'est pas certain(e) du soin à prodiguer.

(_____) noter autant le non-verbal que le verbal chez un bénéficiaire.

(_____)éviter de changer de sujet dans les échanges avec les autres et surtout avec les bénéficiaires.

(_____)reconnaître les erreurs dont il est le responsable.

(_____) s'informer auprès du bénéficiaire s'il est disposé avant de lui prodiguer un soin.

(_____)expliquer au bénéficiaire la nature de chacune de ses interventions.

(_____)s'informer des moyens utilisés par le bénéficiaire lui-même lorsque celui-ci présente un problème.

(_____)vérifier auprès du bénéficiaire s'il préfère s'entretenir seul avec l'infirmier(e).

(_____)avouer son incapacité de répondre à une interrogation.

(_____) s'informer en cas d'incapacité de répondre à une interrogation.

(_____) donner suite à tout appel venant d'un bénéficiaire de son département.

(_____)éviter d'utiliser en présence du bénéficiaire des expressions techniques que celui-ci ne peut comprendre.

(_____)vérifier si les explications données sont bien comprises.

(_____)frapper à la porte avant d'entrer dans la chambre d'un bénéficiaire.

(_____)appeler avant d'aller porter le bébé au sein.

(_____)demander au bénéficiaire s'il a besoin d'aide pour les soins d'hygiène quotidien.

(_____)exprimer ce qu'il ressent au moment où il le ressent face à un superviseur ou un pair ou même un bénéficiaire.

(_____)s'informer des priorités avant d'organiser son travail.

(_____)décider dans un délai raisonnable d'une action à prendre.

(_____)toucher le bénéficiaire en signe d'encouragement au moment d'un relation d'aide.

(_____)informer la famille de l'état réel du bénéficiaire.

(_____)valider ses perceptions auprès des personnes concernées.

(_____)demander au bénéficiaire d'expliquer le pourquoi de ses réactions.

(_____)exprimer ses sentiments vécus au cours d'une expérience.

demander de l'aide en cas de besoin(_____)

(_____)regarder le bénéficiaire lorsque celui-ci lui parle.

(_____) arriver à l'heure entendue à son service.

(_____)discuter de ses difficultés avec les personnes susceptibles de l'aider,

(_____)signaler une erreur commise au cours de son service.

(_____)répondre aux questions du bénéficiaire en fournissant l'information demandée à moins de contrindication clairement exprimée.

(_____)saluer le ou les bénéficiaires qui partagent la chambre de son bénéficiaire à chaque fois qu'il (elle) se rend au chevet de ce dernier.

(_____)rencontrer personnellement son chef d'équipe à chaque matin , pour vérifier le "kardex".

(_____)offrir ses services à l'équipe quand son travail est accompli.

(_____)avertir à l'avance un bénéficiaire d'un changement de chambre avant de commencer le transfert.

(_____)avertir l'équipe à chaque fois qu'elle doit s'absenter de l'unité de soins.

(_____) vérifier , à chaque installation d'un bénéficiaire allité le bon allignement corporel de celui-ci.

(_____) rédiger les observations pertinentes au dossier, tout au cours de la journée, sans attendre à 15,00 heures pour en commencer la rédaction.

(_____) demander la collaboration du bénéficiaire lors d'un traitement.

(_____)déterminer avec le bénéficiaire le rôle que ce dernier aura à jouer lors des interventions .

(_____) avertir le bénéficiaire de la reprise sous peu d'une conversation qu'il faut momentanément interrompre.

(_____) demander au bénéficiaire avant de changer la disposition de ses objets personnels.

(_____) remettre en place les objets personnels d'un bénéficiaire qu'on a dû déplacer pour un traitement.

(_____)saluer les bénéficiaires au moment du départ.

(_____) aviser les bénéficiaires de son prochain jour de travail.

(_____) formuler au bénéficiaire les sentiments qu'il (elle) perçoit chez lui.

(_____) encourager le bénéficiaire à exprimer ses émotions(peine, joie, aggressivité, colère, anxiété).

(_____)éviter de divulguer des informations confidentielles au sujet d'un bénéficiaire.

(_____)appliquer les règles d'aseptie à chaque fois que nécessaire.

(_____) faire un plan de sa démarche nursing.

(_____)demander au bénéficiaire de quoi il aimerait parler avant d'entreprendre une conversation avec lui.

(_____) prendre le temps de s'asseoir lorsqu'un bénéficiaire demande à lui parler.

(_____) reformuler ce que le bénéficiaire lui a dit pour s'assurer que la compréhension a été bonne.

(_____)vérifier soigneusement les médicaments administrés au bénéficiaire.

(_____) s'informer auprès d'experts de moyens susceptibles d'améliorer les soins infirmiers.

(_____)exprimer sa façon de voir lorsqu'elle diffère de celle des autres.

(_____)enseigner au bénéficiaire la façon de faire les exercices respiratoires ou autres en pré-opératoire.

(_____) s'approcher du bénéficiaire pour lui demander s'il a besoin de quelque chose. (et non demeurer près de la porte)

(_____) fixer la clochette d'appel à un endroit facilement accessible par le bénéficiaire.

(_____) informer le bénéficiaire de sa disponibilité à répondre à ses appels.

(_____) demander au bénéficiaire de verbaliser ses sujets de crainte.

(_____) orienter le bénéficiaire avec les lieux physiques.

(_____) rapporter à l'équipe de soin toutes les observations démontrant l'amélioration ou la détérioration de l'état du bénéficiaire.

Annexe 2

Evaluation des attitudes du stagiaire

validation du contenu

UNIVERSITE LAVAL

ECOLE DE READAPTATION

Programme de physiothérapie

EVALUATION DES ATTITUDES DU STAGIAIRE

Validation du contenu

Collaboration du Service de pédagogie universitaire

Mars 1980

DIRECTIVES GENERALES

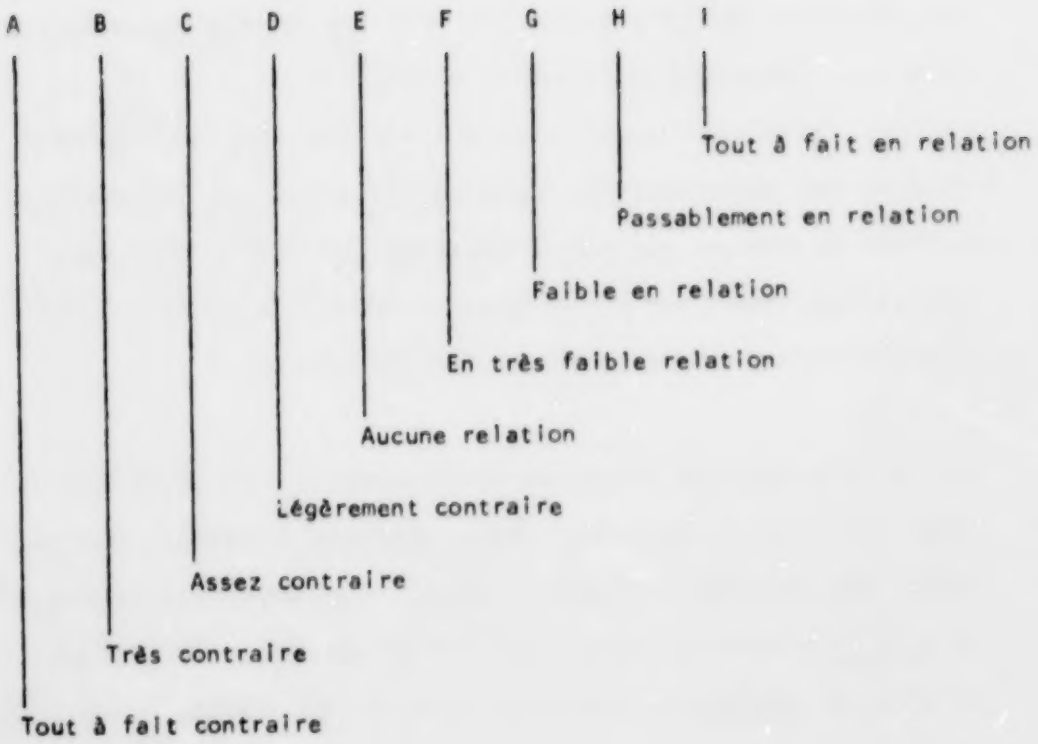
Vous trouverez dans le présent fascicule, une série d'indicateurs de mesure, comportements ou traces de comportement (page 4), et six critères (attitudes) (page 3). Nous désirons vérifier la relation des indicateurs par rapport à chacun des six critères. La façon de procéder que nous allons vous expliquer s'appliquera donc successivement aux six critères, c'est-à-dire que vous aurez à vous prononcer sur les indicateurs à six reprises.

Sur les cinq feuilles vertes qui accompagnent le fascicule, vous devez identifier le cours pour lequel vous vous prononcez, pour ce faire, vous utilisez le numéro de cours. Vous identifiez ensuite le critère en fonction duquel vous vous prononcez, utilisez pour ce faire, la SECTION, et inscrivez la lettre qui précède le critère en question. Inscrivez ensuite votre choix pour chacun des indicateurs en surveillant bien la correspondance des numéros.

N.B.: Une utilisation trop fréquente de la même lettre de façon successive entraîne le rejet de votre feuille.

Selon l'ordre des numéros, vous indiquez la pertinence de chaque indicateur par rapport au critère identifié à la SECTION en utilisant la légende suivante:

LEGENDE



N.B.: Utilisez un crayon de mine HB. Effacez toute marque que vous voulez changer.

CRITERES (Attitudes)

A- Compréhension empathique

B- Respect chaleureux

C- Authenticité

D- Immédiateté

E- Spécificité

F- Confrontation

INDICATEURS

L'étudiant ou l'étudiante:

1. S'informe du bien-être du client.

2. Explique au client le traitement qu'il (elle) va lui faire.

3. S'empresse de répondre aux besoins de ses clients.

4. Parle d'une voix douce à ses clients.

5. S'entretient avec ses clients quand il (elle) travaille avec ou près d'eux.

6. Accepte d'écouter un client qui veut lui raconter son problème.

7. Détermine un horaire de ses activités thérapeutiques.

8. Discute du cas de ses clients avec ses collègues de travail.

9. Consulte des volumes de référence sur les soins à donner à ses clients.

10. Adresse la parole à ses collègues de travail en conservant le sourire.

11. S'offre pour donner un coup de main à ses compagnes ou compagnons de travail.

12. Obtient tout ce qu'il (elle) veut du personnel de soutien.

13. Entretient des discussions avec ses collègues de travail sur les traitements que requièrent ses clients.

14. Arrive à son travail avec ponctualité.

15. Quitte son travail après avoir complété entièrement ses dossiers.

16. Fait un plan de ses rapports de travail.

17. Répond sans hésiter aux questions ou demandes.

18. Prend des décisions sans hésitation.

19. Manifeste son désaccord.

20. Formule des menaces.

21. Défend son point de vue professionnel.

22. Demande à l'avance l'aide dont il (elle) peut avoir besoin des membres de son équipe de travail.

23. S'informe à qui de droit pour tout ce qui concerne les soins à donner à son client.

24. Précise son rôle auprès du malade.

25. Rapporte immédiatement les signes et symptômes inhabituels.

26. Interpelle à voix haute ses compagnons dans le service.

27. Lorsqu'il (elle) n'est pas certain(e) de lui-même (d'elle-même) sur un soin à faire, s'abstient de consulter les personnes ressources du milieu.

28. Regarde le client quand celui-ci s'adresse à lui (elle).

29. Porte des jugements de valeur sur le comportement de ses clients.

30. Arrive en retard à son travail.

31. Donne des ordres.

32. Se cite en exemple dans les conversations.

33. Centre la conversation sur les intérêts du client.

34. S'informe des connaissances du client sur le sujet avant de lui donner de l'information.

35. Suite à une information qu'il (elle) a donnée, vérifie la compréhension du malade en lui demandant de reformuler dans ses propres termes.

36. Parle d'autres clients lors des conversations avec son client.

37. Reformule les paroles de son interlocuteur afin de s'assurer qu'il (elle) a compris.

38. Exprime son accord dans une conversation.

39. Dans les discussions, change de sujet sans justification.

40. Observe ce qui se passe aux alentours quand son malade lui parle.

41. S'absente de son travail sans prévenir.

42. Réussit à faire accepter un traitement à un malade anxieux.

43. Interpelle le client par son nom ou prénom selon l'entente qu'ils ont eue.

44. Accepte d'entrer en communication avec d'autres clients que ceux qui lui ont été confiés.

45. Laisse du travail à compléter par les autres membres de l'équipe.

46. Se présente au client lors de sa première visite.

47. Contrôle ses émotions en présente d'autres personnes.

48. Organise son travail sans attendre de directives à ce sujet.

49. Propose sa coopération dans les domaines où il (elle) a plus d'aptitudes.

50. Dans les rencontres, soulève des discussions sur les relations interpersonnelles.

51. S'emporte quand on le contredit.

52. Consulte les différents auteurs sur les développements de l'heure dans sa profession.

53. S'informe des idées nouvelles relatives à son travail.

54. Repond sur le champ quand on fait appel à sa collaboration.

55. S'excuse quand il (elle) a eu une saute d'humeur.

56. S'informe auprès de ses collègues sur la façon de faire son travail.

57. S'informe auprès de ses collègues de leur appréciation de la qualité de son travail.

58. Dans les discussions, fait référence au code de déontologie de sa corporation.

59. Engage des conversations avec le client sur sa vie privée.

60. Raconte des expériences personnelles à ses clients.

61. Exprime sa surprise devant le récit de certaines expériences des clients.

62. Propose des changements dans l'organisation du travail de son unité.

63. Souligne dans les conversations, la nécessité de changer certaines de ses habitudes.

64. Les clients se confient à lui (elle).

65. Dans une conversation on comprend sur le champ ce qu'il (elle) dit.

66. Parle des autres en leur absence.

67. Accepte de changer d'opinion lors d'une discussion.

68. Manifeste son accord avec les valeurs morales ou déontologiques en usage dans sa pratique.

69. S'informe auprès des clients de leur désir d'intimité.

70. Signale à ses pairs des points forts dans leurs actions.

71. Signale à ses pairs des points faibles dans leurs actions.

72. Rencontre seul à seul les personnes avec lesquelles il y a début de conflit.

73. Reconnaît les erreurs dont il (elle) est responsable.

74. Attend que les autres se mettent à l'ouvrage avant de s'y mettre.

75. Se plaint de fatigue due à son travail.

Annexe 3

Evaluation des attitudes du stagiaire
grille d'évaluation

UNIVERSITE LAVAL

ECOLE DE READAPTATION

PROGRAMMES D'ERGOTHERAPIE

ET DE PHYSIOTHERAPIE

EVALUATION DES ATTITUDES DU STAGIAIRE

GRILLE D'EVALUATION

Johanne Beaudoin,
Conseiller pédagogique en réadaptation, ergothérapie

Nérée Bujold,
Consultant, Service de pédagogie universitaire

Louise M. Filion,
Conseiller pédagogique en réadaptation, physiothérapie

© Septembre 1980
Tous droits réservés
Rév. mars 1981

INTRODUCTION

Au cours de sa formation universitaire, l'étudiant aura à développer, en plus des comportements de savoir et de savoir-faire, des comportements de savoir-être. Ces comportements visés relèvent du domaine affectif et ont été transposés sous forme d'énoncés, lesquels font l'objet du présent document.

EVALUATION

Il est essentiel que l'évaluation reflète les comportements de l'étudiant à la fin de sa période de stage. Ces comportements seront soit:

un comportement existant:	comportement positif de l'étudiant au début du stage
un comportement modifié:	comportement que l'étudiant a modifié suite à l'intervention du moniteur
un comportement à modifier:	comportement que l'étudiant n'a pas su modifier suite à l'intervention du moniteur
un comportement non observé:	comportement qui a pu se produire, mais que le moniteur n'a pu observer. Ce comportement correspondra à la cote e) dans l'échelle d'évaluation.

Toutefois, une évaluation mi-stage serait souhaitable pour l'étudiant, ou tout au moins faudrait-il l'informer des comportements à modifier.

UTILISATION DE LA FEUILLE REPONSE

L'évaluation de chacun des énoncés de ce document devra s'inscrire sur une feuille réponse et, puisque ces données seront compilées par le service d'informatique, il est important de respecter les points suivants:

- Utiliser un crayon à mine HB
- Noircir les cases correspondant au numéro de l'énoncé
- Evaluer tous les énoncés (37)
- Inscrire le nom de l'étudiant dans l'espace IDENTIFICATION, et son matricule dans l'espace approprié
- Inscrire la date de la fin du stage dans l'espace DATE
- Inscrire le nom de l'évaluateur dans l'espace SIGNATURE
- Inscrire le numéro du code de votre établissement dans l'espace identifié CODE

CONCLUSION

Cette grille d'évaluation a été conçue dans le but de vous aider à faire cheminer l'étudiant vers l'atteinte des comportements nécessaires à une saine relation dans les différentes interventions du thérapeute en milieu clinique.

DIRECTIVES D'ADMINISTRATION

Chacun des énoncés qui suivent désigne un comportement observable. Vous avez observé l'étudiant ou l'étudiante noté(e) pendant une période de temps déterminée, soit depuis le début du stage pratique. Vous devez estimer la fréquence relative d'apparition des comportements énumérés ci-après. Inscrivez vos observations sur la feuille de réponses qui accompagne le présent fascicule, d'après la légende suivante:

Le comportement a été observé

a) jamais

b) dans de très rares occasions

c) dans quelques occasions

d) dans la plupart des occasions

e) dans toutes les occasions

f) le comportement a pu se produire, mais je n'ai pas été en mesure de l'observer.

INDICATEURS

L'étudiant ou l'étudiante:

1. S'informe du bien-être du client.
2. Explique au client le traitement qu'il (elle) va lui faire.
3. S'empresse de répondre aux besoins de ses clients.
4. S'entretient avec ses clients quand il (elle) travail avec ou près d'eux.
5. Accepte d'écouter un client qui veut lui raconter son problème.
6. S'offre pour donner un coup de main à ses compagnes ou compagnons de travail.
7. Arrive à son travail avec ponctualité.
8. Manifeste son désaccord.
9. Formule des menaces.
10. S'informe à qui de droit pour tout ce qui concerne les traitements à donner à son client.
11. Précise son rôle auprès du client.
12. Rapporte immédiatement les signes et symptômes inhabituels.
13. Lorsqu'il (elle) n'est pas certain(e) de lui-même (d'elle-même) sur un traitement à faire, s'abstient de consulter les personnes-ressources du milieu.
14. Regarde le client quand celui-ci s'adresse à lui (elle).
15. Porte des jugements de valeur sur le comportement de ses clients.
16. Se cite en exemple dans les conversations.
17. Centre la conversation sur les intérêts du client.
18. S'informe des connaissances du client sur le sujet avant de lui donner de l'information.

19. Reformule les paroles de son interlocuteur afin de s'assurer qu'il (elle) a compris.

20. Dans les discussions, change de sujet sans justification.

21. S'absente de son travail sans prévenir.

22. Réussit à faire accepter un traitement à un client anxieux.

23. Interpelle le client par son nom ou prénom selon l'entente qu'ils ont eue.

24. Accepte d'entrer en communication avec d'autres clients que ceux qui lui ont été confiés.

25. Se présente au client lors de sa première visite.

26. Contrôle ses émotions en présence d'autres personnes.

27. Répond sur-le-champ quand on fait appel à sa collaboration.

28. S'excuse quand il (elle) a eu une saute d'humeur.

29. Souligne, dans les conversations, la nécessité de changer certaines de ses habitudes.

30. Les clients se confient à lui (elle).

31. Dans une conversation, on comprend sur-le-champ ce qu'il (elle) dit.

32. Accepte de changer d'opinion lors d'une discussion.

33. S'informe auprès des clients de leur désir d'intimité.

34. Signale à ses pairs des points forts dans leurs actions.

35. Signale à ses pairs des points faibles dans leurs actions.

36. Rencontre seul à seul les personnes avec lesquelles il y a début de conflit.

37. Reconnaît les erreurs dont il (elle) est responsable.

Annexe 4

Evaluation des attitudes du stagiaire
Profil des résultats.

ECOLE DE READAPTATION
PHYSIOTHERAPIE JANVIER 1982
EVALUATION DES ATTITUDES DU STAGIAIRE

NUMERO DE LA PERSONNE EVALUEE: CODE: 2 14

COURS:

ECHELLE	2 3 4 5 6 7 8 9 8901234567890123456789012345678901234567890123456789012345678901234567890123456789
COMPREHENSION	(76)A (79)B
EMPATHIQUE	
RESPECT	(79)A (85)B
CHALEUREUX	
AUTHENTICITE	(72)A (76)B
IMMEDIATETE	(77)A (77)B
SPECIFICITE	(70)A (75)B
CONFRONTATION	(60)A (70)B

IL Y A 75% DES ITEMS UTILISES PAR L'EVALUATEUR A
IL Y A 81% DES ITEMS UTILISES PAR L'EVALUATEUR B

LES COEFFICIENTS DE CONCORDANCE ENTRE LES EVALUATEURS POUR LES 6 TRAITS SONT: 0.91 0.87 0.83 0.93 0.89 0.9

RESULTAT MOYEN PONDERE POUR LE TRAIT COMPREHENSION EMPATHIQUE	73.31
RESULTAT MOYEN PONDERE POUR LE TRAIT RESPECT CHALEUREUX	74.66
RESULTAT MOYEN PONDERE POUR LE TRAIT AUTHENTICITE	61.27
RESULTAT MOYEN PONDERE POUR LE TRAIT IMMEDIATETE	70.62
RESULTAT MOYEN PONDERE POUR LE TRAIT SPECIFICITE	71.97
RESULTAT MOYEN PONDERE POUR LE TRAIT CONFRONTATION	45.85

LA MOYENNE TOTALE POUR LES 6 TRAITS VALIDES EST 66.28

COMPREHENSION EMPATHIQUE

ITEMS	DESCRIPTION	POIDS	REPONSES
1	1-S'INFORME DU BIEN-ETRE DU CLIENT.	3.50	DD
2	2-EXPLIQUE AU CLIENT LE TRAITEMENT QU'IL (ELLE) VA LUI FAIRE.	2.50	DD
3	3-S'EMPRESSE DE REPONDRE AUX BESOINS DE SES CLIENTS.	3.75	DD
4	5-S'ENTRETIENT AVEC SES CLIENTS QUAND IL (ELLE) TRAVAILLE AVEC OU PRES D'EUX.	3.00	EE
5	6-ACCEPTE D'ECOUTER UN CLIENT QUI VEUT LUI RACONTER SON PROBLEME.	4.00	DD
6	11-S'OFFRE POUR DONNER UN COUP DE MAIN A SES COMPAGNES OU COMPAGNONS DE TRAVAIL.	1.17	DG
8	19-MANIFESTE SON DESACCORD.	-2.50	CB
9	20-FORMULE DES MENACES.	-3.90	FA
10	23-S'INFORME QUI DE DROIT POUR TOUT CE QUI CONCERNE SOINS A DONNER A SON CLIENT.	0.83	DC
11	24-PRECISE SON ROLE AUPRES DU MALADE.	2.50	CC
14	28-REGARDE LE CLIENT QUAND CELUI-CI S'ADRESSE A LUI (ELLE).	3.50	EE
15	29-PORTE DES JUGEMENTS DE VALEUR SUR LE COMPORTEMENT DE SES CLIENTS.	-3.90	FA
16	32-SE CITE EN EXEMPLE DANS LES CONVERSATIONS.	-2.00	GB
17	33-CENTRE LA CONVERSATION SUR LES INTERETS DU CLIENT.	3.50	DD
18	34-S'INFORME DES CONNAISSANCES DU CLIENT SUR SUJET AVANT DE LUI DONNER INFORM.	2.00	CA
19	37-REFORMULE PAROLES DE SON INTERLOCUTEUR AFIN DE S'ASSURER QU'IL/ELLE A COMPRIS	3.75	BC
20	39-DANS LES DISCUSSIONS, CHANGE DE SUJET SANS JUSTIFICATION.	-3.50	AA
21	41-S'ABSENTE DE SON TRAVAIL SANS PREVENIR.	-0.50	AA
22	42-REUSSIT A FAIRE ACCEPTER UN TRAITEMENT A UN MALADE ANXIEUX.	3.00	DD
23	43-INTERPELLE LE CLIENT PAR SON NOM OU PRENOM SELON L'ENTENTE QU'ILS ONT EUE.	3.00	ED
24	44-ACCEPTE D'ENTRER EN COMMUNICATION AVEC D'AUTRES CLIENTS QUE CEUX CONFIES.	2.50	DD
25	46-SE PRESENTE AU CLIENT LORS DE SA PREMIERE VISITE.	2.75	CG
26	47-CONTROLE SES EMOTIONS EN PRESENCE D'AUTRES PERSONNES.	2.50	ED
27	54-REPOND SUR LE CHAMP QUAND ON FAIT APPEL A SA COLLABORATION.	1.00	DD
28	55-S'EXCUSE QUAND IL (ELLE) A UNE SAUTE D'HUMEUR.	1.00	FG
29	63-SOULIGNE DANS CONVERSATION, NECESSITE DE CHANGER CERTAINES DE SES HABITUDES.	0.50	CA
30	64-LES CLIENTS SE CONFIENT A LUI/ELLE.	3.75	CC
31	65-DANS UNE CONVERSATION ON COMPREND SUR LE CHAMP CE QU'IL (ELLE) DIT.	0.50	DD
32	ACCEPTE DE CHANGER D'OPINION DANS UNE DISCUSSION	1.50	CC
33	69-S'INFORME AUPRES DES CLIENTS DE LEUR DESIR D'INTIMITE.	3.50	FG
34	70-SIGNALE A SES PAIRS DES POINTS FORTS DANS LEURS ACTIONS.	1.50	GG
35	71-SIGNALE A SES PAIRS DES POINTS FAIBLES DANS LEURS ACTIONS.	2.50	GG
36	72-RENCONTRE SEUL A SEUL LES PERSONNES AVEC LESQUELLES IL Y A DEBUT DE CONFLIT.	2.83	GG

RESPECT CHALEUREUX

ITEMS	DESCRIPTION	POIDS	REPONSES
1	1-S'INFORME DU BIEN-ETRE DU CLIENT.	3.50	DD
2	2-EXPLIQUE AU CLIENT LE TRAITEMENT QU'IL (ELLE) VA LUI FAIRE.	3.75	DD
3	3-S'EMPRESSE DE REPONDRE AUX BESOINS DE SES CLIENTS.	3.50	DD
4	5-S'ENTRETIENT AVEC SES CLIENTS QUAND IL (ELLE) TRAVAILLE AVEC OU PRES D'EUX.	3.50	EE
5	6-ACCEPTE D'ECOUTER UN CLIENT QUI VEUT LUI RACONTER SON PROBLEME.	4.00	DD
6	11-S'OFFRE POUR DONNER UN COUP DE MAIN A SES COMPAGNES OU COMPAGNONS DE TRAVAIL.	1.50	DG
7	14-ARRIVE A SON TRAVAIL AVEC PONCTUALITE.	2.50	ED
8	19-MANIFESTE SON DESACCORD.	-2.50	CB
9	20-FORMULE DES MENACES.	-4.00	FA
10	23-S'INFORME QUI DE DROIT POUR TOUT CE QUI CONCERNE SOINS A DONNER A SON CLIENT.	2.50	DC
11	24-PRECISE SON ROLE AUPRES DU MALADE.	2.50	CC
12	25-RAPPORTE IMMEDIATEMENT LES SIGNES OU SYMPTOMES INHABITUELS.	2.83	DD
13	S'ABSTIENT DE CONSULTER LES PERSONNES INFORMEES LORS D'UNE INCERTITUDE	-2.83	FB
14	28-REGARDE LE CLIENT QUAND CELUI-CI S'ADRESSE A LUI (ELLE).	3.90	EE
15	29-PORTE DES JUGEMENTS DE VALEUR SUR LE COMPORTEMENT DE SES CLIENTS.	-4.00	FA
16	32-SE CITE EN EXEMPLE DANS LES CONVERSATIONS.	-2.83	GB
17	33-CENTRE LA CONVERSATION SUR LES INTERETS DU CLIENT.	3.75	DD
18	34-S'INFORME DES CONNAISSANCES DU CLIENT SUR SUJET AVANT DE LUI DONNER INFORM.	3.50	CA

20	39-DANS LES DISCUSSIONS, CHANGE DE SUJET SANS JUSTIFICATION.	-3.75	AA
21	41-S'ABSENTE DE SON TRAVAIL SANS PREVENIR.	-3.75	AA
22	42-REUSSIT A FAIRE ACCEPTER UN TRAITEMENT A UN MALADE ANXIEUX.	2.75	DD
23	43-INTERPELLE LE CLIENT PAR SON NOM OU PRENOM SELON L'ENTENTE QU'ILS ONT EUE.	3.75	ED
25	46-SE PRESENTE AU CLIENT LORS DE SA PREMIERE VISITE.	3.50	CG
26	47-CONTROLE SES EMOTIONS EN PRESENCE D'AUTRES PERSONNES.	2.50	ED
27	54-REPOND SUR LE CHAMP QUAND ON FAIT APPEL A SA COLLABORATION.	2.00	DD
28	55-S'EXCUSE QUAND IL (ELLE) A UNE SAUTE D'HUMEUR.	1.83	FG
29	63-SOULIGNE DANS CONVERSATION, NECESSITE DE CHANGER CERTAINES DE SES HABITUDES.	2.50	CA
30	64-LES CLIENTS SE CONFIENT A LUI/ELLE.	3.17	CC
31	65-DANS UNE CONVERSATION ON COMPREND SUR LE CHAMP CE QU'IL (ELLE) DIT.	1.50	DD
32	ACCEPTE DE CHANGER D'OPINION DANS UNE DISCUSSION	2.00	CC
33	69-S'INFORME AUPRES DES CLIENTS DE LEUR DESIR D'INTIMITE.	3.50	FG
36	72-RENCONTRE SEUL A SEUL LES PERSONNES AVEC LESQUELLES IL Y A DEBUT DE CONFLIT.	1.50	GG
37	73-RECONNAIT LES ERREURS DONT IL (ELLE) EST RESPONSABLE.	1.00	DC

AUTHENTICITE

ITEMS	DESCRIPTION	POIDS	REPONSES
1	1-S'INFORME DU BIEN-ETRE DU CLIENT.	0.83	DD
2	2-EXPLIQUE AU CLIENT LE TRAITEMENT QU'IL (ELLE) VA LUI FAIRE.	2.50	DD
3	3-S'EMPRESSE DE REPONDRE AUX BESOINS DE SES CLIENTS.	1.00	DD
5	6-ACCEPTE D'ECOUTER UN CLIENT QUI VEUT LUI RACONTER SON PROBLEME.	0.83	DD
6	11-S'OFFRE POUR DONNER UN COUP DE MAIN A SES COMPAGNES OU COMPAGNONS DE TRAVAIL.	0.50	DG
8	19-MANIFESTE SON DESACCORD.	3.50	CB
9	20-FORMULE DES MENACES.	-1.50	FA
11	24-PRECISE SON ROLE AUPRES DU MALADE.	1.83	CC
13	S'ABSTIENT DE CONSULTER LES PERSONNES INFORMEES LORS D'UNE INCERTITUDE	-1.50	FB
14	28-REGARDE LE CLIENT QUAND CELUI-CI S'ADRESSE A LUI (ELLE).	0.83	EE
16	32-SE CITE EN EXEMPLE DANS LES CONVERSATIONS.	2.17	GB
17	33-CENTRE LA CONVERSATION SUR LES INTERETS DU CLIENT.	1.50	DD
18	34-S'INFORME DES CONNAISSANCES DU CLIENT SUR SUJET AVANT DE LUI DONNER INFORM.	0.50	CA
19	37-REFORMULE PAROLES DE SON INTERLOCUTEUR AFIN DE S'ASSURER QU'IL/ELLE A COMPRIS	1.50	BC
20	39-DANS LES DISCUSSIONS, CHANGE DE SUJET SANS JUSTIFICATION.	-0.50	AA
22	42-REUSSIT A FAIRE ACCEPTER UN TRAITEMENT A UN MALADE ANXIEUX.	2.50	DD
23	43-INTERPELLE LE CLIENT PAR SON NOM OU PRENOM SELON L'ENTENTE QU'ILS ONT EUE.	1.50	ED
24	44-ACCEPTE D'ENTRER EN COMMUNICATION AVEC D'AUTRES CLIENTS QUE CEUX CONFIES.	1.50	DD
25	46-SE PRESENTE AU CLIENT LORS DE SA PREMIERE VISITE.	1.25	CG
27	54-REPOND SUR LE CHAMP QUAND ON FAIT APPEL A SA COLLABORATION.	0.50	DD
28	55-S'EXCUSE QUAND IL (ELLE) A UNE SAUTE D'HUMEUR.	1.00	FG
29	63-SOULIGNE DANS CONVERSATION, NECESSITE DE CHANGER CERTAINES DE SES HABITUDES.	2.50	CA
30	64-LES CLIENTS SE CONFIENT A LUI/ELLE.	1.50	CC
31	65-DANS UNE CONVERSATION ON COMPREND SUR LE CHAMP CE QU'IL (ELLE) DIT.	1.50	DD
33	69-S'INFORME AUPRES DES CLIENTS DE LEUR DESIR D'INTIMITE.	1.50	FG
34	70-SIGNALE A SES PAIRS DES POINTS FORTS DANS LEURS ACTIONS.	2.50	GG
35	71-SIGNALE A SES PAIRS DES POINTS FAIBLES DANS LEURS ACTIONS.	2.50	GG
36	72-RENCONTRE SEUL A SEUL LES PERSONNES AVEC LESQUELLES IL Y A DEBUT DE CONFLIT.	2.50	GG
37	73-RECONNAIT LES ERREURS DONT IL (ELLE) EST RESPONSABLE.	0.75	DC

IMMEDIATETE

ITEMS	DESCRIPTION	POIDS	REPONSES
1	1-S'INFORME DU BIEN-ETRE DU CLIENT.	3.50	DD
2	2-EXPLIQUE AU CLIENT LE TRAITEMENT QU'IL (ELLE) VA LUI FAIRE.	1.17	DD
3	3-S'EMPRESSE DE REPONDRE AUX BESOINS DE SES CLIENTS.	3.50	DD
4	5-S'ENTRETIENT AVEC SES CLIENTS QUAND IL (ELLE) TRAVAILLE AVEC OU PRES D'EUX.	3.50	EE
5	6-ACCEPTE D'ECOUTER UN CLIENT QUI VEUT LUI RACONTER SON PROBLEME.	2.50	DD
6	11-S'OFFRE POUR DONNER UN COUP DE MAIN A SES COMPAGNES OU COMPAGNONS DE TRAVAIL.	0.50	DG
11	24-PRECISE SON ROLE AUPRES DU MALADE.	1.17	CC
12	25-RAPPORTE IMMEDIATEMENT LES SIGNES OU SYMPTOMES INHABITUELS.	2.50	DD

13	S'ABSTIENT DE CONSULTER LES PERSONNES INFORMEES LORS D'UNE INCERTITUDE	-0.50	FB
14	28-REGARDE LE CLIENT QUAND CELUI-CI S'ADRESSE A LUI (ELLE).	1.50	EE
15	29-PORTE DES JUGEMENTS DE VALEUR SUR LE COMPORTEMENT DE SES CLIENTS.	-0.50	FA
17	33-CENTRE LA CONVERSATION SUR LES INTERETS DU CLIENT.	2.50	DD
18	34-S'INFORME DES CONNAISSANCES DU CLIENT SUR SUJET AVANT DE LUI DONNER INFORM.	1.50	CA
19	37-REFORMULE PAROLES DE SON INTERLOCUTEUR AFIN DE S'ASSURER QU'IL/ELLE A COMPRIS	3.50	BC
20	39-DANS LES DISCUSSIONS. CHANGE DE SUJET SANS JUSTIFICATION.	-1.50	AA
22	42-REUSSIT A FAIRE ACCEPTER UN TRAITEMENT A UN MALADE ANXIEUX.	1.00	DD
24	44-ACCEPTE D'ENTRER EN COMMUNICATION AVEC D'AUTRES CLIENTS QUE CEUX CONFIES.	0.83	DD
25	46-SE PRESENTE AU CLIENT LORS DE SA PREMIERE VISITE.	2.50	CC
27	54-REPOND SUR LE CHAMP QUAND ON FAIT APPEL A SA COLLABORATION.	1.17	DD
28	55-S'EXCUSE QUAND IL (ELLE) A UNE SAUTE D'HUMEUR.	0.50	FF
30	64-LES CLIENTS SE CONFIENT A LUI/ELLE.	1.00	CC
32	ACCEPTE DE CHANGER D'OPINION DANS UNE DISCUSSION	1.17	CC
33	69-S'INFORME AUPRES DES CLIENTS DE LEUR DESIR D'INTIMITE.	1.00	FF
35	71-SIGNALE A SES PAIRS DES POINTS FAIBLES DANS LEURS ACTIONS.	2.50	GG
36	72-RENCONTRE SEUL A SEUL LES PERSONNES AVEC LESQUELLES IL Y A DEBUT DE CONFLIT.	1.00	GG
37	73-RECONNAIT LES ERREURS DONT IL (ELLE) EST RESPONSABLE.	0.50	DC

SPECIFICITE

ITEMS	DESCRIPTION	POIDS	REPONSES
1	1-S'INFORME DU BIEN-ETRE DU CLIENT.	1.10	DD
2	2-EXPLIQUE AU CLIENT LE TRAITEMENT QU'IL (ELLE) VA LUI FAIRE.	1.50	DD
3	3-S'EMPRESSE DE REPONDRE AUX BESOINS DE SES CLIENTS.	1.17	DD
4	5-S'ENTRETIENT AVEC SES CLIENTS QUAND IL (ELLE) TRAVAILLE AVEC OU PRES D'EUX.	1.00	EE
5	6-ACCEPTE D'ECOUTER UN CLIENT QUI VEUT LUI RACONTER SON PROBLEME.	1.00	DD
9	20-FORMULE DES MENACES.	-0.50	FA
11	24-PRECISE SON ROLE AUPRES DU MALADE.	1.50	CC
14	28-REGARDE LE CLIENT QUAND CELUI-CI S'ADRESSE A LUI (ELLE).	0.50	EE
15	29-PORTE DES JUGEMENTS DE VALEUR SUR LE COMPORTEMENT DE SES CLIENTS.	-1.50	FA
17	33-CENTRE LA CONVERSATION SUR LES INTERETS DU CLIENT.	2.50	DD
18	34-S'INFORME DES CONNAISSANCES DU CLIENT SUR SUJET AVANT DE LUI DONNER INFORM.	1.50	CA
19	37-REFORMULE PAROLES DE SON INTERLOCUTEUR AFIN DE S'ASSURER QU'IL/ELLE A COMPRIS	1.50	BC
20	39-DANS LES DISCUSSIONS. CHANGE DE SUJET SANS JUSTIFICATION.	-1.50	AA
23	43-INTERPELLE LE CLIENT PAR SON NOM OU PRENOM SELON L'ENTENTE QU'ILS ONT EUE.	1.50	ED
25	46-SE PRESENTE AU CLIENT LORS DE SA PREMIERE VISITE.	1.17	CC
31	65-DANS UNE CONVERSATION ON COMPREND SUR LE CHAMP CE QU'IL (ELLE) DIT.	3.50	DD
33	69-S'INFORME AUPRES DES CLIENTS DE LEUR DESIR D'INTIMITE.	1.50	FF
34	70-SIGNALE A SES PAIRS DES POINTS FORTS DANS LEURS ACTIONS.	0.50	GG
35	71-SIGNALE A SES PAIRS DES POINTS FAIBLES DANS LEURS ACTIONS.	0.50	GG
36	72-RENCONTRE SEUL A SEUL LES PERSONNES AVEC LESQUELLES IL Y A DEBUT DE CONFLIT.	0.50	GG

CONFRONTATION

ITEMS	DESCRIPTION	POIDS	REPONSES
1	1-S'INFORME DU BIEN-ETRE DU CLIENT.	0.50	DD
8	19-MANIFESTE SON DESACCORD.	4.00	CB
9	20-FORMULE DES MENACES.	-2.00	FA
11	24-PRECISE SON ROLE AUPRES DU MALADE.	2.00	CC
17	33-CENTRE LA CONVERSATION SUR LES INTERETS DU CLIENT.	2.50	DD
18	34-S'INFORME DES CONNAISSANCES DU CLIENT SUR SUJET AVANT DE LUI DONNER INFORM.	1.50	CA
29	63-SOULIGNE DANS CONVERSATION. NECESSITE DE CHANGER CERTAINES DE SES HABITUDES.	4.00	CA
34	70-SIGNALE A SES PAIRS DES POINTS FORTS DANS LEURS ACTIONS.	4.00	GG
35	71-SIGNALE A SES PAIRS DES POINTS FAIBLES DANS LEURS ACTIONS.	4.00	GG
36	72-RENCONTRE SEUL A SEUL LES PERSONNES AVEC LESQUELLES IL Y A DEBUT DE CONFLIT.	4.00	GG